Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170018
Centre d'intérêt: 72

Recherche sur l'acquisition de l'orthographe / Sonia Branca... [et al.]. -- Québec : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1980.
114 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Hors série)

Code: 16-0128, 16-0296. Comprend des bibliographies. Dépouillement: L'acquisition de l'orthographe: état d'une recherche / Sonia Branca et Michel Piolat - Le phénomène d'accord et les interférences sémantiques / Monique Lebrun - Les fautes qui parlent, ou Laissez venir à vous les fautes, les petites et les grosses / Claude Séguin - Un cas particulier d'accord par proximité / Roland Pelchat.

ISBN 2-550-00970-3

Cote Dewey: 372.632/R297 Cote LC: LB/1577/.F8

Descripteur(s): *Orthographe *Linguistique *Didactique du français *Test *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Clinchy, Blythe *Rosenthal, Kristine *Université du Québec à Montréal (Québec) Groupe de recherche en orthographe

Produit par le groupe de recherche en orthographe (GRO) de l'UQAM et par une équipe de l'Université d'Aix-en-Provence, les quatre travaux qui constituent ce recueil portent sur l'acquisition de l'orthographe chez les élèves du primaire. Ils abordent l'étude des stratégies utilisées par l'enfant dans son apprentissage de l'orthographe à partir de l'analyse des erreurs.

L'étude de Branca et Piolat, centrée sur les conduites orthographiques réelles, émet l'idée de l'existence de stratégies d'écriture, "réponses inconscientes à des indices déclencheurs". Monique Lebrun présente le résultat d'enquêtes menées en 1978, auprès d'élèves de deuxième et de sixième années. L'hypothèse que les enfants considèrent l'accord comme un phénomène fondé sur le sens est vérifiée par deux tests basés sur des cas d'interférence sémantique. Une adaptation partielle, par Claude Séguin, de ##Educational Practice and the Analysis of Errors## de Blythe Clinchy et de Kristine Rosenthal (Université Harvard), souligne l'importance de l'analyse des "maldonnes". Roland Pelchat expose les résultats d'une enquête effectuée auprès d'élèves de la troisième à la sixième année. Il étudie les causes des "maldonnes" et l'évolution des résultats selon l'année scolaire, à partir d'un test basé sur des énoncés avec ou sans pronom clitique.

Une même pensée directrice sous-tend l'ensemble du recueil, à savoir que les fautes d'orthographe "présentent une cohérence interne, des régularités qui permettent souvent d'avancer des hypothèses sur leur genèse" (p. 2) On peut donc les considérer comme partie intégrante d'un processus d'acquisition et les aborder de ce point de vue.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170018

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale du
développement pédagogique

**Service de recherche et
expérimentation pédagogique**

ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: HORS SÉRIE

RECHERCHE SUR L'ACQUISITION DE

L'ORTHOGRAPHE

16 — 0128

E D U Q 8170018

RECHERCHE SUR L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE

Sonia Branca

Monique Lebrun

Roland Pelchat

Michel Piolat

Claude Séguin

Université du Québec à Montréal

Production
Service de recherche et expérimentation pédagogique
Clément Thibert, directeur

Document reproduit avec l'autorisation de
l'Université du Québec à Montréal, 1979.

Deuxième tirage – Juin 1980

8081 – 0030 G

ISBN 2 – 550 – 00970 – 3

Dépôt légal – deuxième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec.

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des production de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Études et Documents

Collection "S.R.E.P."

Cette collection se propose de familiariser le lecteur aux recherches menées ou coordonnées par les membres du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique.

Ainsi les travaux en cours, tels que l'enseignement des langues maternelles et secondes (amérindiennes, française et anglaise) sont susceptibles de paraître cette année.

Tous les dossiers qui s'inscrivent dans le mandat du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique peuvent faire l'objet de publications.

Collection "Hors-Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors-Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés interessés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogiques contemporains.

Le textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la : Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, De La Chevrotière, 10e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5

Distribution : Ministère de l'Education
Direction générale des Réseaux
a/s de Madame Evelyne Otis
1035, De La Chevrotière, 6e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-1440

Il est généralement admis que les élèves ne savent pas écrire et que leurs textes sont remplis de fautes.

Certains pédagogues croient de plus en plus que ce n'est pas par la prolifération des grammaires (1) que l'école solutionnera le problème de la maîtrise de l'écrit chez les élèves mais plutôt par la découverte d'une vraie pédagogique de l'enseignement grammatical. Pour ces derniers, concevoir une grammaire est une chose; l'enseigner en est une autre. C'est dire que la solution de ce problème ne se trouve plus uniquement entre les mains des linguistes et des grammairiens mais aussi entre celles des pédagogues.

Vu sous cet angle, le travail fait par le groupe de recherche en orthographe de l'UQUAM ouvre de nouveaux horizons. Pour ce groupe, "... les fautes d'orthographe n'ont pas ce caractère aléatoire, désordonné qu'on leur prête trop facilement mais qu'elles présentent une cohésion interne, des régularités qui permettent souvent d'avancer des hypothèses sur leur genèse." L'élève qui fait une faute, celui qui commet une erreur ou l'autre qui est responsable d'une maldonne ne fait pas la preuve de son ignorance orthographique mais indique que son code personnel n'est pas conforme au code officiellement reconnu par la société. Le rôle du professeur ne sera plus d'intervenir directement sur les maldonnes pour combler ce que d'aucuns perçoivent comme l'expression d'un vide mais de provoquer des interactions dans l'esprit de l'élève afin que ce dernier ajuste son code personnel au code social. La maldonne devient comme "... une fenêtre ouverte qui indique ce qui se passe dans la tête du scripteur".

Cette recherche prend une grande importance non à cause de ses tests, de ses analyses, de ses conclusions mais surtout à cause des interrogations qu'elle soulève et des changements d'attitudes qu'elle suppose à un moment ou le Ministère s'apprête à lancer un nouveau programme de français pour l'enseignement secondaire.

En dernier lieu, je voudrais remercier Monsieur Roland Pelchat ainsi que son équipe de chercheurs d'avoir si aimablement autorisé la reproduction de cette recherche sur l'acquisition de l'orthographe.

Réal Labonté

Responsable des programmes de français, niveau secondaire.

---

(1) Le bulletin du matériel didactique agréé par le ministère de l'Education contient dix-sept titres.

TABLE DES MATIERES

Page

PRESENTATION

Roland Pelchat 1

L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE: ETAT D'UNE RECHERCHE

Sonia Branca et Michel Piolat, Aix-en-Provence 5

LE PHENOMENE D'ACCORD ET LES INTERFERENCES SEMANTIQUES

Monique Lebrun, F.P.M.F. Université de Montréal 81

LES FAUTES QUI PARLENT (OU LAISSEZ VENIR A VOUS LES FAUTES, LES PETITES ET LES GROSSES)

Claude Séguin, F.P.M.F. Université de Sherbrooke 83

UN CAS PARTICULIER D'ACCORD PAR PROXIMITE

Roland Pelchat, UQAM 99

PRESENTATION

C'est un heureux concours de circonstances qui nous a permis de réunir ces travaux de recherche sur l'acquisition de l'orthographe.

A l'automne 77, un groupe de recherche en orthographe (GRO) était formé à l'UQAM grâce à une subvention de la FCAC. Pendant la première année d'opération, l'équipe s'est penchée régulièrement sur des copies d'enfants de l'élémentaire en situation de rédaction libre. Il est vite devenu évident, comme d'autres l'avaient signalé avant nous, que les "fautes" d'orthographe n'ont pas ce caractère aléatoire, désordonné qu'on leur prête trop facilement, mais qu'elles présentent une cohésion interne, des régularités qui permettent souvent d'avancer des hypothèses sur leur genèse.

Dès lors, l'analyse des erreurs peut constituer une voie d'approche au chercheur soucieux de comprendre les stratégies utilisées par l'enfant dans son apprentissage de l'orthographe. Au lieu de les envisager comme des produits de l'inattention ou de la paresse - ce qui n'explique rien - les "fautes" peuvent être au contraire considérées comme faisant partie intégrante d'un long processus en voie d'acquisition. Pour reprendre l'expression que GOODMANN utilisait pour les erreurs en lecture, elles sont autant de "portes ouvertes" sur ce qui se passe dans la tête du scripteur.

Pendant que nous avancions prudemment des hypothèses sur le fonctionnement probable de l'enfant, l'équipe d'Aix, avec laquelle nous avions pris contact verbalement à plusieurs reprises grâce aux ententes France-Québec, échafaudait progressivement et indépendamment de nous, une approche plus articulée mais très voisine de la nôtre.

Nous avons pensé qu'il serait peut-être intéressant de faire connaître à un public restreint les résultats partiels de recherches différentes par leur objectif, mais convergentes par leur postulats de base.

C'est donc avec plaisir; mais aussi avec le sentiment de nos imperfections que nous apportons notre modeste contribution au débat sur l'acquisition de l'orthographe.

On acceptera avec joie tout commentaire ou suggestion qu'on voudra bien nous faire parvenir.

Roland Pelchat
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888 - Succursale A
Montréal

La réalisation de ce volume de Recherches sur l'acquisition de l'orthographe a été rendue possible grâce à une subvention du Gouvernement du Québec au titre de la F.C.A.C.

L'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE: ETAT D'UNE RECHERCHE

Sonia Branca et Michel Piolat
Université d'Aix-en-Provence

1. MOTIFS

Ce texte constitue une étape dans un travail inter-disciplinaire sur l'orthographe, travail mené dans le cadre du G.I.R.E.F. et directement inspiré par les préoccupations de ce groupe (les relations entre écrit et oral à l'école). Il a démarré en septembre 1977 à la faveur d'une mission des deux auteurs à Montréal dans le cadre d'un contrat de coopération avec le département de linguistique de l'U.Q.A.M. et plus particulièrement avec Monique NIEGER et Colette DUBUISSON.

Deux raisons essentielles justifient ce travail. D'abord, bien sûr, l'orthographe en tant qu'apprentissage scolaire précoce nous intéresse pour les différentes fonctions qu'on lui fait jouer, à la fois dans l'enseignement de la langue et dans la sélection scolaire. Ce poids institutionnel fondamental nous semble suffisant pour justifier qu'on rouvre le dossier orthographe. Mais en deuxième lieu, l'orthographe est, parmi d'autres, un lieu privilégié d'observation de la genèse des idées des enfants sur la langue écrite; témoin de la genèse métalinguistique, l'orthographe suscite à nos yeux un intérêt à la fois théorique et pédagogique. Nos interrogations portent ici sur la confrontation de trois "logiques": la logique du code orthographique, celle de son enseignant et celle des opérations du sujet occupé à construire ses propres représentations de l'orthographe. Nous nous attachons donc à rechercher ce qu'il peut y avoir de systématique dans cette (re) construction du code orthographe chez les enfants en postulant, pour des raisons exposées plus loin, que de telles constructions autonomes et à une certaine distance du discours de l'école, sont fonctionnelles et inévitables dans l'acquisition.

2. LA "LOGIQUE" DU CODE ORTHOGRAPHIQUE: UN PLURI-SYSTEME LARGEMENT AUTONOME.

Nous ne reprendrons pas ici l'analyse du code orthographique du français pour laquelle nous renvoyons aux études de Blanche et Chervel (1974), Catach (1973) et Thimonnier (1967). Nous rappellerons simplement que sans être anarchique le système graphique du français fait intervenir plusieurs niveaux d'analyse largement autonomes par rapport au fonctionnement du code oral:

Un principe de mise en correspondance phonèmes/graphèmes: association approximative puisque le déficit en signes graphiques oblige à compenser les manques du système en donnant à la plupart des signes graphiques plusieurs valeurs.

Un principe morphologique: on constate une tendance à maintenir une forme unique pour chaque morphème (habituellement la forme la plus longue) assurant ainsi une certaine stabilité du morphème au détriment de l'économie dans la transcription sonore.

Cependant pour pouvoir appliquer ce principe les locuteurs doivent pouvoir identifier les familles de mots: il "suffit" de relier pied et pédestre pour ne pas oublier de d de pied. Mais cette relation est à apprendre, en même temps que l'orthographe. Pied pour un enfant de 6 ans, évoque main... peut-être piéton qui induirait plutôt un t, mais pédestre est probablement inconnu. Ces correspondances sont donc largement absentes de la langue parlée et devront être acquises en même temps que l'orthographe;

Des règles grammaticales d'accord: le scripteur doit apprendre à faire varier les terminaisons des mots en fonction du contexte dans lequel ils sont insérés; le même mot/dãse / s'écrira *dansé* (*il a dansé*)
dansait (*hier il dansait*)
danser (*je veux danser*), etc...

Là encore la grammaire de l'écrit est complètement décalée de la grammaire de l'oral; les règles d'accord, pour ne citer qu'elles, attribuent à l'adjectif, au nom, au verbe des marques morphologiques de genre et de nombre dont ces classes de mots sont presque entièrement dépourvues à l'oral;

Un principe de découpage en mots, groupes de mots et phrases;

Des formes idéographiques singulières car l'orthographe a tendance, (entre autres pour distinguer les homophones) à adopter une graphie particulière pour chaque signifié et/v/est; son/v/sont;

3. LA "LOGIQUE" DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE: DIVERSITE DES METHODES.

Comment enseigne-t-on cette technique complexe? L'école a développé un ensemble de procédés tant pratiques que théoriques.

Tantôt les pédagogues s'appuient sur un enseignement explicite et relativement détaché de l'acte même d'écrire: on enseigne une théorie grammaticale qui débouche sur des exercices correspondant à chaque chapitre de la grammaire. On développe également, sinon une théorie puisque c'est impossible, du moins une réflexion lexicographique qui, sous couleur

d'accroître le vocabulaire tente de faire repérer les lettres "muettes" placées à la finale des mots qui relient le lexème de base à ses dérivés, et de façon générale les constantes graphiques qui sont des marques de "famille". Enfin lorsqu'il n'y a plus de principe organisateur on peut faire réciter les listes de vocabulaire (comme le célèbre chou, hibou, caillou...) et des paradigmes de conjugaison.

Tantôt on apprend à écrire en faisant écrire, en multipliant les approches pragmatiques. En ce sens, toute occasion de lire et d'écrire est un exercice orthographique. On peut ainsi évoquer l'exercice de copie qui, dès les débuts de l'apprentissage alors même qu'il s'agit de faire acquérir le tracé des lettres et de développer une motricité fine, constitue une première approche de l'orthographe; la rédaction, le devoir écrit portant sur d'autres matières que le français, etc... Tous ces exercices partent des graphèmes; lorsqu'on copie, qu'on rédige on apprend une orthographe en la pratiquant. Parallèlement la dictée, la prise de notes amènent les scripteurs à partir des phonèmes pour aboutir à une transcription graphique. Enfin la lecture favorise une imprégnation de nature idéographique.

Si l'école reconnaît la multiplicité des problèmes orthographiques (encore qu'elle confonde parfois plusieurs niveaux d'analyse dans la pratique pédagogique) et si elle développe des modes d'enseignement multiples, il reste que ce qu'elle appelle l'orthographe est défini de façon rigide.

Acquérir l'orthographe, ce serait apprendre à écrire sans faute: cette définition scolaire est normative et formelle dans la mesure où elle adopte comme critère d'acquisition un comportement terminal hypothétique pratiquement jamais atteint.

En effet le débat ininterrompu sur la crise de l'orthographe, débat dépassant largement le cercle des pédagogues, met précisément en lumière que le stade de l'écriture sans faute est loin d'être atteint par la plupart des élèves qui sortent du système scolaire et que de toute façon il n'est pas d'adulte même lettré (même linguiste et spécialiste de l'orthographe!) qui n'ait recours à un dictionnaire ou à une grammaire de temps en temps.

On ne voit ni comment ni pourquoi l'école se fixerait un autre objectif que d'apprendre aux enfants à écrire sans faute mais la conséquence directe d'un tel objectif a été de confondre le modèle hypothétique du comportement terminal visé et le processus d'acquisition des enfants: si bien que du début à la fin de la scolarité, ce que l'on cherche quasi exclusivement dans les productions écrites des élèves c'est l'écart par rapport au modèle parfait, c'est-à-dire les fautes. On n'aperçoit plus alors ce que l'élève fait et sait faire, ce que peuvent signifier ses réussites et ses fautes dans le processus d'apprentissage mais on fait le constat

d'une carence directement attribuée à des méconnaissances à des non-savoirs, ou au manque d'attention.

4. LA "LOGIQUE" DES SUJETS : L'HYPOTHESE DES STRATEGIES ORTHOGRAPHIQUES

Il nous semble intéressant, y compris pour contribuer à une amélioration de l'enseignement de l'orthographe, de développer des études descriptives sur les conduites orthographiques réelles des gens, étudiées pour elle-mêmes, de l'intérieur de leur déroulement et pas essentiellement par comparaison au modèle normé du texte sans faute. Le propos n'est pas de rechercher *comment apprendre l'orthographe correcte aux enfants ou aux adultes mais comment ils apprennent et ce qu'ils apprennent.* Dès lors décrire la genèse de l'acquisition de l'orthographe correcte c'est s'intéresser à un cas particulier.

La conséquence de ce renversement de point de vue est double. D'une part il conduit à postuler que le savoir orthographique d'une personne se manifeste et doit être recherché dans l'ensemble de sa performance écrite. Les fautes et les graphies correctes doivent être examinées conjointement. C'est là un point de méthode (1). Mais d'autre part, et il s'agit là d'une prise de position plus théorique, si les fautes comme les non-fautes témoignent du savoir orthographique de la personne il faut postuler que les fautes sont comme les réussites le résultat de l'apprentissage c'est-à-dire qu'elles ont été acquises. D'une faute stable on peut dire, comme on le dit pour une réussite stable, qu'il s'agit d'une acquisition. Le constat que les réussites et les fautes de celui qui écrit ne sont pas entièrement aléatoires incite à rechercher sur quels principes organisateurs elles reposent dans les stratégies des sujets.

L'apprentissage du système graphique de notre langue est un processus lent. Les princiaples composantes en sont acquises dans la 1ère année de l'enseignement élémentaire, mais sous le nom d'acquisition de l'orthographe, c'est bien la poursuite de l'intégration du système graphique que l'on désigne.

---

(1) Un exemple simple et connu est fourni par le décompte des fautes sur les participes passés : les participes avec l'auxiliaire être sont régulièrement en tête des fautes d'accord devant les participes conjugés avec avoir où la norme demande plus rarement l'accord. En fait on passe ainsi à côté des catégorisations opérées avec le scripteur qui traite tout simplement le participe avec avoir comme une catégorie homogène qui ne prend pas l'accord.

On est donc tenté d'examiner cette acquisition sous l'angle diachronique et à la façon d'une genèse, à la recherche des étapes de son évolution.

La difficulté est ici d'éviter le biais génétique qui consiste à ne s'intéresser qu'aux aspects de la conduite qui évoluent avec l'âge, à mettre toute évolution sur le compte de la maturation (ce qui n'explique rien) et à assimiler tout écart aux normes scolaires d'acquisition à un retard de développement.

En effet le code orthographique est complètement conventionnel; nous l'avons vu il ne se ramène pas à une transcription directe de la langue parlée. Il implique une analyse propre au niveau de toutes les unités: adoption d'un signifiant stable; mise en place d'unités nouvelles (le mot, la phrase); apprentissage d'une morphologie savante réservée à l'écrit, d'une syntaxe particulière, d'un style différent.

Assimiler l'orthographe c'est accepter du même coup d'acquérir une nouvelle manière de s'exprimer, un nouveau rapport à la langue, une nouvelle compétence.

Cette acquisition fait donc intervenir l'attitude linguistique, métalinguistique et le comportement scolaire des sujets, attitude qui n'est pas loin de là, uniquement déterminée par l'âge, mais également par le rapport à la langue, lui-même inséparable du discours de l'école, de la grammaire scolaire, des méthodes d'apprentissage et des réactions à cette situation pédagogique.

D'autre part, rappelons-le, l'orthographe ne forme pas un système unique; il n'est donc pas étonnant que les scripteurs ne développent pas une stratégie unique et que l'on assiste à des conduites diverses, à l'adoption de solutions simples qui diffèrent de sujet à sujet, pour un même sujet au cours de son apprentissage et enfin selon les zones de l'orthographe.

Cependant, cette activité de systématisation, nous pensons que les scripteurs sont "obligés" d'y avoir recours, ne serait-ce que parce qu'écrire demande d'avoir automatisé certaines opérations, parce qu'on ne peut écrire rapidement, s'intéresser au contenu d'un message et en même temps se poser des problèmes de graphie à chaque lettre.

Ce sont ces formes d'organisation que nous cherchons à dégager. Nous les déduirons des textes et non de ce que le sujet peut dire, peut verbaliser de son activité. *Ce n'est pas un savoir sur la langue, mais des types de savoir-faire à l'oeuvre dans la pratique que nous voulons repérer*, quitte à confronter dans un deuxième temps cette logique "interne"

à ce que le sujet "sait" des règles orthographiques (scolaires ou non) lorsqu'elles existent!

Pour que l'on puisse parler d'organisation, la "logique" de la réponse orthographique d'un individu doit présenter une certaine stabilité

- stabilité dans le temps: si à deux jours d'intervalle un sujet écrit différemment le même mot, dans le même énoncé, l'analyse que l'on pouvait faire sur la loi de la première écriture est invalidée.

Toute clarification des stratégies orthographiques d'un individu ne saurait s'appuyer sur un examen unique. Le problème devient crucial lorsqu'on envisage les débuts de l'acquisition: aussi nous avons envisagé de travailler sur des textes écrits pendant un an dans une classe de Cours Elémentaire 1ère année; ces documents échelonnés sur l'année permettaient de rechercher s'il y a une certaine permanence des conduites orthographiques ou si les solutions qu'un élève peut apporter sont précaires.

- Mais se pose alors un autre problème de fidélité, non plus lié au moment du constat, mais à l'énoncé dans lequel le mot apparaît: même quand l'énoncé n'a pas d'influence sur l'orthographe du mot, le sujet peut croire qu'il en a et ainsi faire varier cette orthographe. Le problème ne saurait être résolu au seul niveau des corpus. Les données pertinentes que l'ont peut recueillir sont habituellement trop disparates, mettent en jeu trop de variables à la fois pour que l'on puisse attester de la stabilité d'une réponse. Il faut donc vérifier la pertinence de l'analyse dans des situations expérimentales où les tâches sont construites de façon à ce que les questions puissent être systématiquement abordées.

Nous n'avons pas pour autant abandonné l'observation de productions naturelles. En effet, la cueillette, la récolte de corpus échelonnés dans le temps permet de ne pas s'enfermer trop vite dans des hypothèses constituées *en dehors* de la logique des actions du sujet et du point de vue du chercheur (ce que font fatalement les grilles classiques d'analyse de fautes qui proposent des classifications élaborées à partir des propriétés du code orthographique); le corpus nous apparaît ainsi comme un moment nécessaire pour dégager des hypothèses qui s'approchent au plus près des pratiques des sujets.

D'autre part en début d'acquisition les corpus peuvent seuls nous donner une image exacte des formes qui sont essayées, utilisées par les scripteurs: il se peut que tout n'entre pas encore dans le domaine de l'écrivable à ce stade (ainsi si les élèves de Cours élémentaire 1ère année dont nous avons étudié les productions pratiquent la règle d'accord dans un contexte nom + verbe, nous ne concluerons pas qu'ils connaissent la règle d'accord dans un contexte nom + verbe, nous ne concluerons pas qu'ils

connaissent la règle d'accord du <u>sujet</u> avec le verbe; ils ont pu mémoriser une structure d'accord <u>Nom-Verbe</u> et écrire ainsi, *des coups partent* avec e-n-t, sans jamais se trouver confrontés à *des coups de feu partent* où le complément de nom fait écran entre le verbe et le sujet, ou à, *tout à coup partent des coups*, où l'adverbe déclenche une inversion du verbe et du sujet.

Aussi longtemps que l'on néglige d'observer les configurations graphiques réellement pratiquées on se condamne à ignorer la nature des problèmes que l'on soumet aux scripteurs lorsqu'on les place dans des situations expérimentales: s'ils se trouvent en terrain connu ou inconnu, si la pratique suffit ou si le problème soumis n'a de chance d'être résolu que par transfert et généralisation.

a) <u>Un exemple d'analyse</u>

Si l'on veut dégager une logique des conduites, il est important de partir de l'inventaire des graphèmes et non des seuls graphèmes fautifs. En effet, toute analyse qui part des fautes aboutit à démontrer l'illogisme des élèves puisqu'elle est construite du point de vue de la logique du code orthographique institutionnel.

On partira donc, à l'inverse, de la prise en considération et de l'examen de la distribution de tous les graphèmes du texte analysé.

La grille suivante propose à partir d'une zone restreinte, un essai de recueil et de classement des données. Le caractère largement phonographique des éléments de notre écriture (au niveau des graphèmes et non du mot bien sûr) et les nécessités concrètes (le choix d'un point de départ limité) nous ont amenés à isoler un problème: comment transcrire les sons [e/ɛ] en finale.

Pour chaque texte nous avons donc relevé toutes les formes graphiques utilisées par le scripteur, une élève d'une classe de Cours élémentaire 1ère année d'Aix-en Provence où ont été recueillis les corpus "longs". Ce n'est qu'après avoir expertisé toutes les productions que l'on peut dégager des catégories d'analyse. Savoir si par exemple l'appartenance d'un élément à la catégorie <u>verbe</u> a été retenue comme un indice pertinent. Toutes les catégories mentionnées dans la grille ci-jointe sont donc proposées à titre provisoire (Document n° 1).

Le tableau fait apparaître un certain nombre de constantes:

a) Dès le début il y a sélection de certains graphèmes:

[e/ɛ] peut se transcrire *ai (-s, -t, -ent, -e, -es)*

ay

e (d,f,h,t,s,r à la finale, et en milieu de mot être suivi d'autres consonnes: de c par exemple comme dans sec, de x dans hexagone)

é (e, s)

ê (t)

ei (beige)

ey (bey)

est...

Or Nathalie a éliminé certaines combinaisons: elle n'utilise jamais *est, et, ei*, etc... en finale: elle n'écrit pas

il *étei* une fois

il *étest* une fois

Cela vient de ce que, de façon très précoce elle a écarté des séquences impossibles (*ei* n'apparaît pas à la finale; *est* ne fonctionne que comme mot isolé).

La même remarque vaut pour la transcription de *et*: on n'observe pas dans le texte de graphie *é* (un *zèbre é un lion*), ou *és*, ou *er*, par exemple, alors même qu'elle sont connues et utilisées comme finales de mots. *é* ne peut constituer à lui tout seul un mot, c'est là une contrainte du code graphique et on peut penser que Nathalie a intuitivement conscience d'une telle impossibilité.

b) Si on peut penser qu'un filtrage inconscient a permis d'éliminer certaines combinaisons théoriquement possibles, les mêmes repérages permettent d'expliquer le privilège du graphème *é* qui est effectivement une finale fréquente.

c) Problème de la formation des catégories

Par ailleurs le corpus permet de se poser (mais non de résoudre seul) un certain nombre de questions.

Il n'y a qu'une forme nominale dans le corpus et elle apparaît avec une finale propre (êt): *forêt*. On ne peut donc savoir si les finales é/er concernent les verbes à l'exclusion de toute autre catégorie (noms, déterminants, adjectifs); si Nathalie dispose d'un système orthographique qui suppose la catégorie verbe ou si la spécialisation des graphèmes é/è est un effet dû au hasard des termes employés dans le corpus.

DOCUMENT N° 1 : LES GRAPHIES DE /e/,/ɛ/

Graphies réalisées par Nathalie (Cours Elémentaire 1ère année)

entre décembre et mars

Référence du texte	é	ês	et	ai	er	forme et contexte	n°
9 décembre 2	être/impft être/+ que pft		conjonction			ileté une foie les petits chats été partis et sa soeur	1 2 3
15 décembre 3	chatouiller imparfait aux. avoir/pst 1ère pers. rêver/participe	être impft/1ère	conjonction		dire/impft 3e personne	un toro me chatouillé jé ré vé jé révé et un zèbre et un lion un chat me diser (di- sait)	4 5 6 7 8
15 décembre 4	mettre/pst			verbe avoir 1ère per- sonne (pst)		j'ai la balle je la mé	9 10
6 janvier 5	deterrer/impft (3e personne) courir/impft (1ê p.) arrêter/impft être/impft courir/impft (3e p.) être/impft (3e personne)			aux. avoir 1ère personne (pc)		j'ai vu un animal qui se des teré je couré	11 12 13

DOCUMENT N° 1 (suite)

Référence	é	et	ai	ais	er	est	Forme et contexte
	rentrer (pc)					est (passé composé)	on e[illegible]t rentré 18
	manger (passé composé)						elle nous sa manjé 19
	adverbe				crier/participe passé (pc)		apré on a crier 20
				faire (participe passé) (pc)			elle nous safais 21
6 février	aux avoir (pc) 1ère pers. faire impft, 3e pers. sauter, impft. 3e pers. dire, impft. 3e pers. être, impft 3e pers. danser, impft. 3e pers.	conjonction conjonction					jé vu 22 qui fesé 23 il soté 24 il disé 25 il été 26 il dancé 27 met mais 28 et 29
7 février		conjonction					et 30
8 février						être/pst 3e pers. être/pst	Frédéric est petit 31 Frédéric est grand 32
9 mars	avoir/impft 3e pers. aimer/impft 3e pers. plur. décider participe passé (pc) tuer infinitif faire impft 3e pers. conjonction conjonction						il y a vé 33 les autres monsieurs 34 lémé pas 35 il on décidé de le tué 36 il fesé 37 apré 38 mé 39

DOCUMENT N° 1 (fin)

Référence	é	et	ai	ais	er	ée(s)	és	Forme et contexte	
								il a vé	40
	avoir/imparfait 3e personne			être/impft 3e pers.				il resté	41
	rester/imparfait 3e personne			être/impft 3e pers.				il étai	42
								comme il étais malin	43
				être impft 3e pers.				il étais gros	44
								dans la forêt	45
11 mars		conjonction						et	46
12 mars						participe passé		la poupée est	47
						tomber		tombée	48
						aller		elles sont allées	49
						part. passé		elles se sont amusées	50
								elles étais	51
				être/impft 3e plur.				l'étoile la	52
	sauver/participe passé							sauvé très	
15 mars	soigner/partici-pe passé							et	53
								la maman la soi-nié	54
	conj.							apré	55
	blesser/partici-pe passé (pc)		être/impft					l'oiseau étai blaisé	56
			être/impft					l'oiseau étai conten	57
								la maman la	58
	souoigné/parti-cipe passé (pc)	être						souoignié il et sorti	59

Le même problème se pose lorsqu'elle introduit (progressivement) la graphie <u>ai</u> (+ éventuellement une consonne). Le corpus ne permet pas de dire que cette graphie marque *l'imparfait*, car elle reste limitée à un certain lexique: seul le verbe *être* à l'imparfait a une terminaison en <u>ai</u>.

d) <u>Une variation systématique?</u>

Le problème crucial qui se pose à qui veut défendre l'idée qu'il y a des organisateurs de l'apprentissage c'est la relative instabilité des procédés de codage employés. Ainsi le 15 décembre Nathalie écrit:

<u>4 - jé révé</u>

Le 6 janvier

<u>11 - j'ai vu</u>

Le 6 février

<u>22 - jé vu</u>

La même structure <u>auxiliaire + participe</u> et le même lexème peut être transcrit de plusieurs façons. C'est la variation qui est la règle même si, nous l'avons vu cette variation reste comprise entre un nombre restreint de possibles.

Cela n'a rien d'étonnant puisque notre objet d'étude est l'histoire d'une acquisition, c'est-à-dire du changement et de la transition entre plusieurs étapes qui doivent finalement mener à l'adoption d'une orthographe. Il s'ensuit qu'on ne peut s'en tenir à une conception de l'emploi des règles orthographiques où la variation serait expliquée par les imperfections de la performance (erreurs d'attention et de mémoire). Le discours sur les fautes d'orthographe présente bien ces caractéristiques; les fautes une fois une nouvelle règle "connue" (quand l'enfant est capable de la réciter et de la comprendre) sont considérées. Comme des ratés dans l'application, des erreurs de production qui ne feraient que masquer la compétence des scripteurs.

Nous ferons l'hypothèse inverse; il est irréaliste de penser qu'à chaque stade de l'acquisition on aura un objet homogène, que les transitions entre deux états se feront brutalement, qu'on oublie tout ce qu'on a acquis antérieurement pour recommencer à zéro.

Une étude longitudinale de l'acquisition ne peut donc se faire en termes de simple substitution de règles. Souvent des règles doivent coexister pendant longtemps, et c'est en termes de changements dans les fréquences d'application de l'ancienne règle que semblent avoir lieu les remplacements d'une règle par une autre. On observera éventuellement un stade conflictuel avant que se fixe, que s'institue un nouveau système.

e) <u>Stratégies syntagmatiques</u>

Il nous faut séparer ce problème diachronique d'un problème lié à la mise en acte, à la logique même des conduites orthographiques.

A côté de la réflexion, de la connaissance verbalisable que l'école requiert (ceci est un sujet - ceci est un verbe) on peut faire l'hypothèse que les scripteurs développent des stratégies syntagmatiques, c'est-à-dire liées à la prise en considération du contexte, de l'environnement de la forme à orthographier. On peut dégager des textes 2 hypothèses sur ces systèmes de repérage:

1/ La simple reproduction d'une séquence familière à l'échelle d'un mot. C'est ce qui fonctionnerait largement dans l'orthographe d'usage. Cette reproduction qui est à l'oeuvre dans la graphie correcte de <u>et</u> par exemple, pratiquée par Nathalie, peut se heurter en vertu du même type à l'adoption - à l'échelle d'un texte - d'un moule graphique rencontré une première fois et généralisé.

Eugénie (10 ans à Montréal) écrit de la même façon toutes les finales en /εr / d'un texte: <u>*il allerre*</u>
<u>*il se coucherre*</u>
<u>*deferre*</u>
<u>*trouverre*</u>
<u>*developperre*</u>
mais aussi la <u>*premierre*</u> qui se trouve aligné sur la série en *erre*.

2/ La rétention de structures syntaxiques simples, fréquentes: ainsi pour la "petite phrase scolaire" "*nom-verbe-nom*" ce qui engage les sujets à pratiquer l'accord entre le nom et le verbe qui suit.

La grammaire d'accord serait pour une part pratiquée de façon inconsciente; c'est-à-dire appliquée sans que les sujets s'interrogent pour savoir quelle règle il faut appliquer.

La marque de pluriel (<u>ent</u>) sur le verbe est ainsi déclenchée par le sujet s'il précède immédiatement le verbe, mais omise si d'autres noms viennent faire écran. C'est le va-et-vient constant du langage de la règle (je mets <u>ent</u> parce que le sujet est pluriel) et de la maîtrise pratique des indices perçus plus ou moins inconsciemment (je mets automatiquement <u>ent</u> parce que j'ai écrit <u>des + Nom</u> juste avant) qui permet d'expliquer les variantes.

6. LE ROLE DE L'ATTENTION ET LE PROBLEME DE L'APPLICATION DU SAVOIR ORTHOGRAPHIQUE

Les conjectures du pédagogue sur l'origine des fautes qu'il rencontre dans les écrits des élèves se ramènent généralement à deux types d'inférences sur la compétence de l'élève. Ainsi une faute peut être attribuée à un *manque de connaissance*; c'est ce type d'inférence que nous avons discuté dans la partie précédente. Mais la faute est fréquemment attribuée également à un *manque d'attention* de la part de l'élève. Dans ce dernier cas, sur la foi par exemple du niveau de l'élève en grammaire, de ses performances orthographiques habituelles, du caractère incongru de la faute, on invoque l'étourderie. L'élève est supposé connaître la bonne orthographe du mot ou la règle requise pour surmonter telle difficulté orthographique mais on pense que sous l'effet d'un facteur quelconque (vitesse d'écriture, distraction, fatigue, nouveauté du contexte...) il *n'a pas appliqué ce qu'il savait*. Ce qui est en cause ici c'est donc l'existence d'un *savoir orthographique*, préexistant à la réalisation orthographique elle-même, susceptible d'être mobilisé ou appliqué diversement par celui qui écrit en fonction des fluctuations de sa vigilance.

De fait toute méthode d'apprentissage de l'orthographe assimile l'acte d'écrire à une tâche de résolution de problème et postule que celui qui écrit s'interroge pas à pas sur ce qu'il fait, prend des décisions conscientes au moment où il écrit. Il est possible que pour apprendre à écrire à quelqu'un on ne puisse faire l'économie d'une telle conception; cependant ce présupposé appelle quelques remarques.

Formellement une conduite est d'autant plus complexe qu'elle nécessite la mise en oeuvre simultanée d'un plus grand nombre d'opérations différentes.

Psychologiquement une conduite est d'autant plus complexe qu'elle exige un contrôle cognitif (une attention ou une vigilance) s'exerçant simultanément sur un grand nombre d'aspects différents de la conduite.

Si on s'en tient à ces deux conventions on peut dire que l'écriture courante est formellement complexe (cf. première partie) mais que psychologiquement elle est relativement aisée. En effet dans l'écriture comme dans toute conduite attention et automatisation sont antagonistes. L'exercice de la vigilance exige le ralentissement de la conduite. Or par définition, ce qui caractérise l'écriture courante c'est précisément que ces opérations qui constituent l'encodage graphique de significations sont très automatisées et très rapides. S'il en est ainsi c'est parce que le contrôle cognitif de celui qui écrit n'a pas à s'exercer simultanément sur tous les aspects de cette conduite formellement complexe. Des aspects sont transparents à cette vigilance et d'autres sont opaques; des aspects sont objets

d'une vigilance focale et d'autres d'une vigilance subsidiaire (Cazden, 1974). Apprendre à écrire c'est apprendre à rendre transparents les aspects de l'encodage qui concernent la transcription des mots, leur enchaînement, l'influence de cet enchaînement sur les mots eux-mêmes. Réalisation automatique et mémoire à court terme sont ici impliquées. L'apprentissage de l'écriture vise à donner à cette compétence les caractéristiques de la compétence verbale orale où la fonction l'emporte sur la structure, les deux étant exclusives pour un fonctionnement fluide. Dans l'écriture courante, seule doit rester opaque (c'est-à-dire objet du contrôle cognitif focal) la signification à émettre; la structure suit et suppose peu d'attention métalinguistique. Ecrire couramment c'est mettre des idées sur le papier et l'inattention sur l'encodage est fonctionnellement indispensable à ce niveau. Il ne s'agit pas de nier ici la réalité du travail métalinguistique intentionnel qu'opère un scripteur mais de pointer que ce travail est mineur et limité à certaines zones de la langue (le style par exemple), dans les situations courantes d'émissions, tout au moins *une fois la compétence acquise* (c'est même là probablement un critère de son acquisition).

En tant qu'adultes, il nous arrive en effet de nous arrêter sur un mot, de manifester une incertitude et d'utiliser certains moyens pour prendre la décision. Mais cette mise en oeuvre consciente et volontaire d'une stratégie n'apparaît que lorsque nous avons conscience qu'il y a un problème. Cette conscience chez l'adulte provient du fait qu'il sait qu'il y a certaines difficultés orthographiques, qu'il sait qu'il existe des moyens pour les résoudre, qu'il sait que sur certains mots il lui arrive de faire des erreurs.

Rien n'autorise alors à assimiler l'écriture à une application directe et intentionnelle de règles ou de procédés orthographiques. Le problème d'application ne se pose que quand existe déjà la conscience de la difficulté. L'inattention dont parlent à juste titre ceux qui enseignent l'orthographe, ce n'est pas le fait de ne pas appliquer des règles supposées connues. C'est le fait de ne pas douter de ce qu'on écrit, de ne pas savoir que sa propre compétence peut être défectueuse; le fait de ne pas manifester une incertitude permanente sur le code qu'on emploie.

Le sondage suivant quoiqu'à une certaine distance des remarques précédentes est une première approche du problème de l'application.

Notre objectif était de soumettre les élèves à des tâches contrôlées, de façon à ce que les problèmes abordés ne portent pas seulement (comme c'était le cas dans les textes de Nathalie) sur quelques secteurs isolés, mais permettent un balayage plus systématique des problèmes relatifs aux graphies des sons /e/, /ɛ/ à la finale.

Nous avons isolé quelques points d'enquête: il s'agissait de voir si les graphies *ai* (*ent*, *s*, *t*)
est, *et*
ée, *és*
ez
er étaient connues,
si elle occupaient un domaine spécifié, et dans quels termes les enfants pouvaient décrire leur champ d'application: est-ce que le métalangage fourni par l'école était acquis, est-ce qu'il était utile, est-ce que les enfants procédaient à partir d'exemples, ou est-ce qu'il pouvaient dégager à partir d'échantillons des règles qui leur permettent de répondre à des faits nouveaux? Nous nous sommes également intéressés à des problèmes d'orthographe grammaticale: catégorie du pluriel, catégorie des verbes aux différents temps (imparfait, infinitif...), ainsi qu'à la justification de la "consonne muette" dans l'orthographe d'usage.

Nous avons construit, pour tester ces connaissances "métalinguistiques", des histoires à trous (une par groupe d'enfants). Les mots manquants tous terminés par /e/ ou /ɛ/ étaient devinés - c'était le thème explicite du jeu - et transcrits individuellement (cf. feuilles de protocole en annexe).

Dans un deuxième temps, on soumettait au groupe de sujets les différentes graphies contenues dans les feuilles de protocole et on les faisait discuter, sur ces différences, éventuellement sur d'autres graphies proposées par les enquêteurs. C'est l'analyse de ces discussions qui est maintenant proposée:

Un extrait de la discussion avec les enfants de 7-8 ans (cf. en annexe "Histoire des trois petits martiens") permettra une remarque préalable.

Participants: Mylène, Eugénie, Annie-Claude, Sophie, Hélène et trois adultes (Exp.).

Exp: On va voir comment vous avez écrit le premier mot.

Eugénie, Mylène, Sophie, Hélène: a-i-m-a-i-t.

Annie-Claude: aimaient (...)

Exp.: Tu peux dire pourquoi t'as écrit comme ça Annie-Claude?

Annie-Claude: Parce qu'iz étaient plusieurs

X: ils au pluriel avec un s

Exp.: pacqu'y a ils avec un s?
Qu'est-ce que vous en pensez?

Toutes: moi je l'ai écrit au singulier, moi aussi, moi aussi

Exp.: et qui pensez-vous qui a raison?

Toutes: Annie-Claude!

Exp.: Hein, mais vous êtes quatre à avoir mis comme ça et Annie-Claude est seule! vous êtes sûres qu'elle a raison?

(...)

Eugénie: quand il est pluriel ça prend toujours ent.

Exp.: tu le savais ça?

Eugénie: mais je l'avais oublié.

X: J'avais un gros trou de mémoire.

Exp.: tout le monde le savait; mais au moment d'écrire, vous le saviez plus?

X: ben il fallait se dépêcher fait que...

Exp.: pas moi, moi c'était un trou de mémoire.

Comme on le voit dans cet extrait les enfants invoquent bien pour expliquer leur faute des défauts d'attention et de mémoire:

- Quand il est pluriel ça prend toujours ent... mais je l'avais oublié.
- J'avais un gros trou de mémoire.
- Ben il fallait se dépêcher fait que...

Plus loin dans la même séance on entendra également:

- Moi je savais qui z'étaient trois mais j'y ai pas pensé parce que j'écris trop vite.
- Ben parce que je l'ai pensé comme ça; j'étais en train d'écouter puis fallait que j'aille vite...

Les enfants assimilent, comme la plupart des pédagogues de l'orthographe, leur faute d'accord sur le verbe à un défaut d'application: on connaît la règle d'accord mais comme il fallait écrire vite on a oublié de l'appliquer. Il reste que tous ceux qui se sont trompés ont écrit ait à la fin du verbe. Cette faute n'est pas fortuite; on a "oublié" d'appliquer une règle mais on n'a pas écrit n'importe quoi. Dès lors quel intérêt y a-t-il à soutenir que si quatre enfants sur cinq ont écrit ait c'est parce que ils ont oublié d'appliquer la règle d'accord?

Il nous paraît plus informatif de rechercher quels processus actifs (les stratégies évoquées plus haut) sont à l'origine de cette graphie automatique que de l'attribuer à une absence de processus, à un défaut d'application.

Les points que nous allons aborder visent à examiner de façon critique l'hypothèse d'un travail actif d'application de règles ou de procédés conjointement à l'acte d'écrire lui-même. Pour cela nous avons relevé dans les propos des enfants quelques faits qui éclairent cette question. Tantôt, dans le cas des "moules graphiques", on peut voir un exemple de ces stratégies efficaces que nous cherchons à repérer. Tantôt, dans le cas des justifications par la prononciation ou la commutation, on peut voir des

exemples de savoirs scolaires déconnectés des pratiques orthographiques effectuées.

a) <u>Les moules graphiques</u>

A côté des règles reçues telles quelles de l'école, ou même détournées, re-travaillées par les enfants, nous avons pu constater que ceux-ci accomplissent un *travail de délimitation* du champ des possibles orthographiques, sans l'appui d'un enseignement explicite.

Sans faire de chronologie naïve, on peut dégager quelques indices des étapes par lesquelles a été acquise la conscience des contraintes propres au code graphique:

- à 7 ans (corpus Flipper) les enfants sont déjà plusieurs à refuser <u>c'était</u> transcrit <u>CT</u> "parce qu'il faut une voyelle pour faire un mot" et que, comme le dit Benoît CT, c' "est un symbole, c'est pas écrit".

- à 8, 9 ans, ils n'acceptent pas la graphie <u>è</u> en finale "parce que ça se trouve pas souvent" : de fait, il n'y a pas de mots qui, en français, se terminent par <u>è</u>.

- à 9, 10 ans, ils n'hésitent pas à affirmer que des finales eb, ec, ne peuvent se lire [e ɛ] ainsi <u>ec</u> est déchiffré comme [ɛ k].

Seules les graphies <u>*ed*</u>
<u>*eh*</u>
<u>*es*</u>
<u>*et*</u>
<u>*ez*</u> sont acceptées comme susceptibles de transcrire le son [e].

C'est dire que indépendamment du recours à des familles de mots, les enfants ont assimilé certaines lois de la distribution des graphèmes.

Mais cela laisse ouverts bien des possibles, et, une fois éliminés, <u>*ed*</u> ou <u>*eg*</u> c'est encore tout un domaine qui reste ouvert:

<u>*é, es, és, ée, ées, eh, et, ez, ed, er*</u>?
<u>*ai, ais, ait, aies, aid*</u>
<u>*est*</u>
<u>*èt*</u>
<u>*ès*</u>
<u>*aye*</u>

Il reste que le plus étonnant est la vitesse avec laquelle dans les premiers temps de l'apprentissage de l'écriture les enfants apprennent à sélectionner

dans l'ensemble des graphies théoriquement disponibles pour transcrire des sons, un sous ensemble très restreint. Cet apprentissage discriminatif est tout à fait spectaculaire plus peut-être parce qu'il suppose d'élimination de graphèmes que d'acquisition de graphèmes.

Un autre fait s'ajoute à celui-ci et l'éclaire d'une certaine façon. Il s'agit du nombre important d'arguments des enfants faisant appel à l'empreinte visuelle renvoyant à l'existence de moules graphiques.

Ainsi dans l'extrait rapporté plus haut, les élèves sont unanimes à reconnaître spontanément que la solution orthographique d'Annie-Claude est la bonne. Deux raisons pourraient expliquer ici ce fait; Annie-Claude pourrait jouir d'un "prestige orthographique" tel qu'on accorderait un préjugé positif à ses réponses. Ou bien encore le fait qu'elle ait évoqué la notion de pluriel a déclenché chez ses camarades le rappel de la règle. Mais un peu plus tard dans cette séance une autre situation se présente.

Il fallait deviner et écrire le mot manquant dans la phrase:

Le sac ----- vide.

Eugénie, Mylène, Sophie, Hélène: est
Annie-Claude: ai
Exp.: Qu'est-ce que tu en penses Annie-Claude de ai?
(Rire général)
Exp.: Quand tu le vois hein!
Exp.: Et pourquoi tu penses que ça va pas?
Annie-Claude: Je sais pas...

Cette fois c'est Annie-Claude qui s'est trompée, ses camarades le manifestent unanimement et sans qu'aucune explication soit fournie ni par les autres ni par elle-même, elle le reconnaît d'emblée. De fait nous avons fréquemment rencontré ce phénomène: parmi un ensemble de solutions orthographiques présentées à quelqu'un, la réponse juste s'impose souvent comme une "bonne forme" (au sens que la théorie de la Gestalt a donné à cette expression) même si cette réponse est contradictoire avec celle qu'on a donnée; même si aucune règle ne permet de l'expliquer. De même on sait que des adultes peuvent pour trancher une hésitation entre deux graphies, écrire côte à côte différentes formes du mot qui fait problème, et choisir la graphie qui leur paraît la plus plausible, selon une perception globale.

Un autre exemple illustre le même phénomène: dans la phrase

Ce soir c'est le soir de Noël

Annie-Claude a écrit ses. Elle commente sa réponse:

Annie-Claude: *"C'est dommage je le vois souvent ce mot-là... mais le bon mot c'est c'e-s-t !"*

b) Le recours à la prononciation:

Les enfants y font appel à tout âge:

- à propos d'une graphie seté pour c'était, Lise, 7 ans dit "ça marche pas... /seté/ (il faut transcrire (/setɛ/)

Etienne justifie une graphie et "parce que e-t ça fait /e/ et c'est pas pleur /ɛ / c'est pleur/e/.

- de même les 7/8 ans (corpus Martiens)

Expérimentateur: personne n'a écrit "sac et vide comme ça" (e-t).

X: non parce que et c'est /e/, /e/ ide, /e/ pas /ɛ/

Annie-Claude explique une de ses fautes ai pour est à l'aide du même argument: la graphie est inacceptable parce que "ça se lit/e/".

Deux remarques cependant: l'enseignant qui dictait le mot est méridional, et prononçait en fait /e/; d'autre part, d'après le témoignage de nos collègues montréalais et notre propre intuition, la prononciation montréalaise /e/ /v/ /ɛ/ ne recouvre pas une opposition graphique ai /v/ est.

D'ailleurs, la faute d'Annie-Claude est là pour montrer que la correspondance phono-graphique est bien fragile. Elle semble surtout fournir une justification aux enfants, fonctionner comme une sorte d'après-coup.

Un autre fait semble aller dans le même sens: il a été procédé avec le même groupe d'enfants à un "exercice à trous": dans deux phrases écrites au tableau noir, il fallait remplacer les tirets par et ou par est:

le chien --- le chat
le chien --- parti

Les enfants n'hésitent pas sur les graphies mais affirment toujours qu'ils ont prononcé mentalement le mot et que c'est l'image acoustique qui les a guidés: en fait, pour pouvoir prononcer il fallait avoir identifié la forme et le recours à la prononciation fonctionne tout au plus comme une relecture.

Une dernière remarque à propos de la prononciation: les enfants l'ont mentionnée dans les trois groupes, mais il s'agit d'un argument essentiel chez les petits et qui n'intervient plus que de façon mineure chez les grands.

e) La commutation:

C'est un mode d'argumentation qui n'apparaît que chez les grands: on peut la voir fonctionner à propos de l'opposition, infinitif /v/ participe:

La graphie proposée était: un accent sucrer

Richard: "non on dit pas un accent finir... c'est un truc de routine comme j'ai rendu, j'ai rendre"

Mais le même procédé ne fonctionne plus pour justifier e-r dans "rentrer pour goûter"

Richard: *"on dit pas j'ai finir, on dit j'ai goûté*
Exp. : *comment avez-vous décidé de mettre er*
Richard: *quand tu dis j'ai goûté, j'ai fini"*

Richard semble disposer d'un moyen simple et automatique: il suffit de mettre un infinitif en -r, à la place d'une forme à finale /e/, mais il n'arrive pas à le généraliser à l'ensemble des énoncés possibles: tout se passe comme s'il ne savait l'appliquer que dans des contextes déjà repérés: ici Nom + participe et pas prép. + infinitif.

Pour pouvoir appliquer la procédure de commutation, il faut savoir circonscrire la portion de phrase où faire fonctionner le mécanisme, savoir déjà ce qu'on veut questionner, et donc avoir en quelque sorte déjà résolu le problème en emmagasinant un nouveau contexte syntaxique.

Là encore l'argumentation proposée par Richard fonctionne comme un après-coup.

CONCLUSION

Ni compte rendu rigoureux d'une enquête, ni recherche théorique bien circonscrite, ce texte rassemble des éléments d'une première exploration sur le thème de l'acquisition de l'orthographe.

Alors que les études sur l'orthographe étaient traditionnellement centrées sur les difficultés orthographiques et l'analyse des fautes notre approche tente d'atteindre les conduites orthographiques réelles des gens:

- se demander pourquoi un scripteur n'a pas écrit correctement tel mot est selon nous une piste à abandonner. Il nous semble plus heuristique

de rechercher pourquoi telle graphie apparaît. Cela nous conduit à analyser des graphies dotées d'une certaine stabilité et, tenant compte de leur caractère largement automatisé, à faire l'hypothèse de l'existence de stratégies définies comme des réponses inconscientes à des indices déclencheurs.

- c'est dire qu'on ne pourra pas mettre en évidence ces stratégies en se contentant d'analyser ce que les sujets peuvent dire sur la langue. Il faudra dégager ces organisations logiques des textes mêmes: le savoir orthographique réel, c'est le savoir mobilisé dans l'acte d'écriture.

Les recherches en cours ou prévues visent donc à mettre en évidence l'existence de telles stratégies:

- L'école classe habituellement les problèmes d'orthographe en problèmes d'usage et problèmes d'orthographe grammaticale. On tente de résoudre les premiers essentiellement par imprégnation et les seconds à l'aide de règles.

Cette distinction est déjà critiquable au niveau de la description du code. Les règles de l'orthographe grammaticale n'ont rien d'absolu: l'attribut, dit-on, s'accorde en genre et en nombre avec le sujet, mais on omet de signaler les contre-exemples à cette "règle": le e-s de on est contentes par exemple!

Surtout, cette opposition rend mal compte de la façon dont se mettent en place les savoirs orthographiques d'une personne. Elle ne permet pas d'appréhender les mécanismes à l'oeuvre au cours des premières étapes de l'acquisition, lorsque les repérages paraissent essentiellement de nature idéographique. Elle concerne donc une étape tardive, celle où est acquise chez les "bons" élèves l'idée qu'il existe des règles d'accord et une morphologie des temps du verbe propre à l'écrit. Mais même chez ces sujets, l'hypothèse du rôle primordial des empreintes semble se justifier pour les deux zones, la zone de l'orthographe grammaticale aussi bien que la zone lexicale.

La relative inefficacité de l'enseignement grammatical, (et cela même lorsque les règles sont connues et comprises), en est un indice. Alors que c'est le domaine qui est censé être systématiquement enseignable, les scripteurs s'obstinent à faire des fautes. C'est donc que les indices, les repères qu'ils utilisent sont d'un autre ordre que les règles de la grammaire fonctionnelle. C'est la description de ces indices et la définition précise des stratégies utilisées que nous aimerions poursuivre sur une zone délimitée, celle de la grammaire d'accord.

- Nous voulons également mieux approcher le problème de l'automatisation, cerner les effe.s du ralentissement de la conduite ou du décentrement de l'attention sur l'orthographe. Une hypothèse générale pourrait être que l'écriture d'un individu est de moins en moins sensible à ces perturbations à mesure qu'une certaine compétence orthographique se m-t en place.

REFERENCES CITEES

BLANCHE-BENVENISTE C., CHERVEL A., 1974, L'orthographe, Maspero Paris.

CATACH N., 1973, L'orthographe, Langue française, no. 20, Larousse.

CAZDEN C.B., 1974, Two paradoxes in the acquisition of Language structure and functions, in Konnoly and Bruner ed. The growth of competence, Academic Press London.

CHERVEL A., 1977, Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire, Payot, Paris.

THIMONNIER R., 1967, Le système graphique du français, Plon, Paris.

HISTOIRE DE FLIPPER LE DAUPHIN ET DE MARION LA MARIONNETTE

C'était le matin. Tous les poissons se PTOMENÉ dans l'eau claire. Tout à coup Flipper qui passait par là a entendu Piere. Il s'est approché et derrière un TocHé il a découvert une chose étrange. C' CeTe un drôle d'animal sans écaille, avec deux jambes et deux bras, une petite tête ronde pleine de cheveux et un habit vieuLé.

- Mai qui donc es tu? Pourquoi pleures tu? demande Flipper.

- Je suis Marion la marionnette. Je suis le joué préféré de Frédéric. Hier on se ProMeNé au bord de la mer. J'ai glissé. Je suis tombée. Et maintenant je suis mouillée. Puis j'ai froid et j'ai peur des homards, et puis je suis sure que Frédéric SN triste aussi.

- Attends dit Flipper. Je vais t' édé. J' é une idée. Monte sur mon NeZ. Tu vas voir.

Et il partit comme une flèche vers la plage. Quand ils arrivèrent Pré du sable, Marion entendit une voix qui appelait.

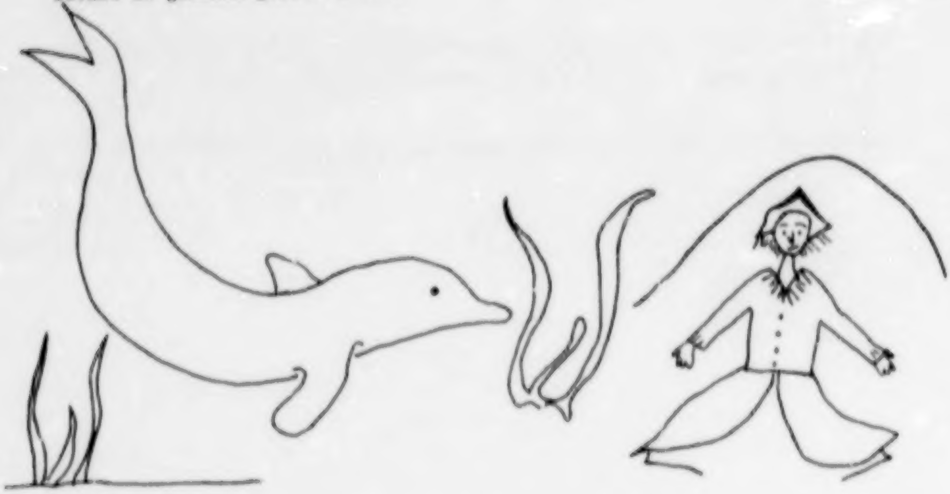
- Marion! Marion! où es tu?

- Sé Frédéric! dit Marion.

Et Flipper a aporTé Marion folle de joie jusqu'aux pié de Frédéric.

- Merci Flipper! Tu es Té gentil!

- Je reviendrai mes amis a dit Flipper qui s'éloignait déjà en soulevant de grandes gerbes d'eau.



HISTOIRE DU e SANS ACCENT QUI REVAIT D'ETRE UN é

Il était une fois un e au beau milieu d'une feuille de Papier Il se trouvait bien laid. "Hélas! Je ne suis qu'un e. Je voudrais tant devenir é jamais je ne pouvait écrire: panne d'électricité.

Des oiseaux justement passais. Le vent d'été fit tomber une plume, un duvet juste au dessus du e. Mais une plume d'oiseau c'est trop legers, et le vent l'a emportée.

Madame Lajoie avait fini son ménage. Ouf! s'écria-t-elle, à c't heure je m'en vais lire mon journal. Elle posa son balai près du e. "Au fond j'ai un accent barbu dit le e. Non! cet accent est bien trop long et déborde sur la ligne d'à côté.

Jérémie rentrant pour goûter posa sa banane sur le e.
Ah! dit le e, c'est un accent sucré.
Pourtant ça n'a pas duré car Jérémie tres affamé
sur la banane s'est jeté.
Minet pour s'endormir a déroulé sa queue
en panache au-dessus du e. "Le bel accent poilu!"
Or, des guêpes enragées ont piquer
Minet sur le Nez et Minet est parti. Adieu
l'accent poilu.

Et le pauvre e pleurait vous savez

Barbouillette alors est rentrée de l'école. SPLASH! Elle a donné un coup de Pied dans son sac d'école; crayons, pinceaux et carnet ont volé à travers la pièce. Et le pinceau barbouillé de notre Barbouillette a roulé jusqu'au beau milieu de la feuille et là a laissé un bel accent violet.

O joie! Merci Barbouillette. J'était tout nu et j'ai enfin mon bel accent aigu!

LE PHENOMENE D'ACCORD ET LES INTERFERENCES SEMANTIQUES

Monique Lebrun, P.P.M.F.
Université de Montréal

Dans les diverses langues alphabétiques, l'orthographe remplit trois fonctions.

1) Une fonction grapho-phonologique, qui est la retranscription graphique la plus exacte possible des sons utilisés effectivement dans une langue donnée.
   Cet objectif est atteint de façon maximale, entre autres, dans les langues où il y a une relation quasi bi-univoque entre phonème et graphème, ainsi, en espagnol et en finnois, langues dans lesquelles il semble qu'on fasse peu de "fautes d'orthographe".

2) Une fonction lexicale ou morphologique. On n'a ici qu'à se reporter, pour le français, aux travaux de Thimonnier, qui attribue à certaines lettres, dites "quiescentes" (i.e. non prononcées à l'oral) une valeur morphologique. Ainsi, le "p" de "corps" permet de saisir sa parenté avec "corporel" Thimonnier étudie le lexique en synchronie et dénonce les fausses filiations morphologiques en diachronie.

3) Une fonction syntagmatique et syntaxique, enfin. Alors que dans les deux objectifs précédents on fait référence au "mot" pris isolément, ici, on vise également son contexte et les rapports qu'il entretient avec ce dernier. Il s'agit dans ce cas, suivant la terminologie en vogue, de l'orthographe grammaticale (ce qui varie, ou est susceptible de varier), par opposition à l'orthographe lexicale (ce qui ne varie pas, soit les deux premiers objectifs, qui toucheraient un soi-disant "radical").

L'orthographe française a évidemment un objectif grapho-phonologique: si ce n'était le cas, imaginons, littéralement, le casse-tête chinois pour la maîtriser. Elle remplit également un rôle morphologique évident: grâce à elle, notre langue, si prolixe en homonymes, peut être décryptée, avec recours au contexte ou non (cf. le curieux "Cinq cordeliers, ceints de leurs ceintures, portaient en leur sein, le seing du Saint-Père").

Son rôle syntagmatique et syntaxique est toutefois moins évident. Il suppose l'existence préalable des phénomènes du genre, du nombre et de la conjugaison qui, eux-mêmes, se réfèrent à des fonctions (ainsi, un qualificatif, de par sa fonction d'attribut, par exemple, peut recevoir genre et nombre du sujet). Toutefois, nous touchons là au phénomène de l'accord en général.

Ce qui vient compliquer les règles de cet accord, en français, c'est que ces marques de genre, de nombre et de personnes ne sont pas toujours sensibles à l'oral, quand elles le sont à l'écrit.

Ex[1]: /ʒɔli/	joli		Ex[2]: /ɛm/	aime (j') (il)
	jolie			aimes (tu)
	jolis			aiment (ils)
	jolies			

L'écrit dispose donc, contrairement à l'oral, d'une grande variété de marques morphologiques: on parle de la redondance de l'écrit.

Si l'accord était basé sur le sens, il fallait de la réflexion pour le réaliser adéquatement; puisqu'il est formel, il nécessite l'apprentissage et l'extériorisation de règles définies, basées souvent sur des indicateurs ou marques.

Ajoutons que les marques écrites (ou orales) de genre, de nombre et de personne ont un caractère purement extérieur, formel et de surface dans notre langue, et ne prétendent pas transcrire une réalité sémantiquement pleine. L'accord est donc d'abord et avant tout un phénomène formel et non pas un phénomène sémantique (1)

. ainsi, "la jolie souris" n'est pas nécessairement femelle, bien que précédée de deux indicateurs de féminin. L'enfant qui écrirait "la jolie sourie" ferait une interférence de type formel basée sur la redondance

. également, "les ciseaux coupants" ne réfèrent qu'à un seul objet, mais "ma famille est nombreuse" réfèrent à plusieurs individus. L'enfant écrivant "ma familles est nombreuses" ferait une interférence de type sémantique, basée sur la réflexion

. enfin, "on chante" désigne bel et bien plusieurs personnes, ce que comprend l'enfant le transformant en "on chantent".

Face à ce rôle syntaxique, assez mal défini, il faut se l'avouer, comment veut-on que l'enfant s'y retrouve? On sait combien sont fréquents chez lui les processus créateurs d'analogie et de généralisation, preuves de l'originalité de sa réflexion (cf. le trop connu /sɔ̃/sɔ̃t/ conçu sur le modèle /ʃɑ̃t/ʃɑ̃t/). A-t-il tendance à transgresser les règles d'accord? Nous croyons, quant à nous, que certains sujets, avant de rejoindre le peloton des exécutants rigides et souvent peu réfléchis des règles d'accord formel, ont tendance à se bâtir un système d'accord sémantique qui leur est propre, ainsi qu'on l'a laissé entendre plus haut.

Ceci mérite explication. Nous parlons d'accord sémantique en tant que systême puisque les interférences semblent intervenir dans des situations précises:

A) genre — Il semble qu'à l'oral, certains jeunes enfants (3-4 ans) utilisent le genre en tant que sexuellement motivé (cf le petit garçon, parlant de "son" chemise), tendance qui s'efface rapidement, puisqu'elle n'a pas cours en notre langue, contrairement à ce qui se passe en anglais (c. "he washes his dog" et "she washes her dog")

B) nombre — Voici les cas d'interférence les plus fréquemment rencontrés

1. un partitif sous-entendu suivi d'une forme au pluriel. Ex: il y a un (des) auteurs...
2. "ne... plus..." de suivi du singulie: (car le sens est restrictif) Ex: je n'ai plus de bonbon
3. "beaucoup de..." suivi du pluriel (car le sens est augmentatif) Ex: j'ai beaucoup de peines
4. "un peu" suivi d'un adjectif au singulier (car on évoque un diminutif) Ex: ils sont un peu fatigué
5. "très" suivi du pluriel (car il y a idée d'abondance) Ex: ça va très mals
6. les termes collectifs, pour les mêmes raisons se retrouvent au pluriel plus souvent qu'à leur tour. Ex: la classes
7. cas de "ensemble". Ex: on jouent ensembles
8. cas de "chacun". Ex: elles ont chacunes leurs poupées
9. la structure "non + complément de nom" génère trop souvent des accords du verbe avec ce complément. Ainsi, dans "les murs de la maison sont tombée" il faudrait presque étudier le latent effet de style de l'accord. On a pris le tout pour les parties: (puisque les murs sont tombés, c'est la maison qui est tombée): c'est la synecdoque

C) conjugaison

10. le "on" entraîne un verbe au pluriel
11. le "il" impersonnel suivi d'un verbe ayant un modificateur à sens quantitatif déclenche l'accord du verbe au pluriel. Ex: il neigent très fort
12. la multiplicité des sujets crée l'accord avec le dernier. Ex: le petit garçon et la petite fille joue

13. le verbe à sujets sous-entendus multiples s'accorde avec eux.
14. les cas d'interférence verbe-adverbe modificateur. Ex: papa mangent trop
15. les locutions verbales indûment accordées avec le complément. Ex: nous prenons gardes aux flaques d'eau.

On a souvent dit que la langue des enfants était très près de la structure profonde, ou encore, du sens immédiat du message, abstraction faite des fioritures du style. Suivant en cela McCauley et Lakoff, nous considérons la structure profonde comme étant motivée sémantiquement. Il semble bien que cela se répercute sur l'orthographe d'accord de l'enfant. Face à un phénomène dont il saisit l'arbitraire, l'enfant cherche des motivations sémantiques qui puissent se traduire formellement. Il procède sans crainte de la redondance formelle, la recherche même, pour traduire la redondance de contenu propre à une langue comme la nôtre.

Deux enquêtes, menées en milieu scolaire en avril 1978 et en novembre 1978, nous ont permis de nous pencher sur la fonction syntagmatique et syntaxique de l'orthographe, telle que définie plus haut.

Pour des raisons de crédibilité, nous avons bâti deux questionnaires basés uniquement sur des cas d'interférence sémantique (ou d'accord par le sens et non par la forme) préalablement observés dans des copies d'élèves de l'élémentaire (échantillonnage d'environ 300 copies de textes libres composés par des élèves de 4e, 5e et 6e années de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe, à l'automne 1977).

On pourra également noter que lesdits questionnaires, (voir appendices) apparaissent sous forme de phrases détachées. Plusieurs raisons expliquent ce choix dont, en premier lieu, la méthode ayant présidé au choix des questions. D'autre part, bien que conscient de l'importance du contexte dans ce genre d'exercice, nous avons pensé que des phrases isolées faciliteraient le regroupement de cas similaires et, partant, la compilation.

Pour le premier questionnaire plusieurs problèmes méthodologiques se sont posés à nous quant aux réponses proposées aux enfants sous forme d'alternatives. Notre test était-il piégé au point de départ? Le simple fait de présenter aux enfants, comme réponse possible, une "faute" sémantiquement justifiable faussait-il le comportement? Etant donné la forme du test, il n'était pas possible d'inclure des phrases non piégées. Ce que nous voulions savoir, c'était s'il y avait interférence, même induite par la question dans un premier temps et si cette interférence était régulière, i.e. systématique pour un même cas, dans un second temps.

Pour pallier les lacunes du choix binaire et obtenir des réponses probablement plus significatives, nous avons repris avec d'autres groupes les

25 phrases du test, mais cette fois, sous forme d'exercices à trous.

Les vingt-cinq questions reprennent, grosso modo, les types d'interférence décrits aux pages 3, 4 et 5. On a cependant écarté les interférences relatives au genre parce qu'elles se sont révélées moins fréquentes que les autres, à la fois quantitativement et relativement à la tranche d'âge visée (1er à 12 ans).

Dix classes de la Commission scolaire Valmonts, soit 123 garçons et 114 filles (237 sujets, au total) répartis de la façon suivante: 40 en 2ème année, 46 en 3ème année, 46 en 4ème année, 57 en 5ème année et 48 en 6ème année, ont passé le premier test avec une relative rapidité (de 10 à 15 minutes, au maximum). Pour le second test, nous avons obtenu la collaboration de 5 classes de la Commission scolaire Les Ecores, soit 64 garçons et 70 filles (134 sujets, au total) répartis en 2ème année (26 sujets), 3ème année (25 sujets), 4ème année (24 sujets), 5ème année (28 sujets) et 6ème année (31 sujets). Voyons les résultats

1. Cas d'interférence sémantique relatifs au nombre

   1. Cas de l'hypothèse d'un partitif sous-entendu (nos 10 et 22)

(10) (1ère expérience)

Il y a un ______________ de la classe qui a oublié son cahier.

A) élève B) élèves

(2e expérience)

Il y a un élèv____ de la classe qui a oublié son cahier.

(22) (1ère expérience)

On s'asseoit dans les premiers ____________

A) banc B) bancs

(2e expérience)

On s'asseoit dans les premiers ban__

1ère expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles		garçons	filles	
2e	100	100	No 10	80,95	73,68	No 22
3e	96	100		52	61,90	
4e	100	100		79,16	100	
5e	100	96,66		85,18	86,66	
6e	100	100		92,30	86,26	

2e expérience: pourcentage des réussites						
	garçons	filles		garçons	filles	
2e	91,66	100	No 10	50	50	No 22
3e	100	100		33,33	43,75	
4e	100	100		54,54	23,07	
5e	100	100		41,17	63,63	
6e	100	100		73,33	75	

Peu d'élèves auraient donc émis l'hypothèse d'un partitif sous-entendu de type "un des élèves", "dans les premiers bancs". Le degré de scolarité et le sexe semblent être des variables de peu de poids. La question 22, plus difficile que l'autre en raison d'une interférence sémantique plus évidente (écart entre "les" et "premiers"), est moins réussie. Curieusement, les réponses de 3e s'avèrent ici moins réussies que celles de 2e: l'ambiguïté de la phrase au niveau de l'accord a peut-être été davantage ressentie. Les deux types de questionnaire donnent des résultats semblables.

2. Cas de "ne... plus" (no 3)

(3) (1ère expérience)

Il ne reste plus de ___________

A) bonbon B) bonbons

(2e expérience)

Il ne reste plus de bonbo___

1ère expérience: pourcentage des réussites		
	garçons	filles
2e	42,85	21,05
3e	28	38,09
4e	23,80	50
5e	66,66	76,66
6e	46,15	54,54

2e expérience: pourcentage des réussites		
	garçons	filles
2e	58,33	64,28
3e	88,88	100
4e	72,72	76,92
5e	76,47	72,72
6e	46,66	50

Ce cas est, en somme, une extension du précédent, portant sur le partif. La majorité des élèves a remplacé "de" par "aucun" (il ne reste plus aucun bonbon"). Le degré de scolarité ne joue pas sensiblement, de même que le sexe, sauf pour les jeunes. Remarquons toutefois que le cas est ambigu et qu'il n'y a pas faute, à proprement parler, à omettre le "s" de "bonbon". Dans chaque type de test, on note la régression en 6e année: sans doute est-ce attribuable à l'apprentissage de plus en plus soutenu de règles formelles.

3. <u>Cas de "beaucoup de" accompagné d'un pluriel constant</u> (nos 4, 7, 21)

(4) (1ère expérience)
Ma mère a beaucoup de ________
A) linge B) linges
(2e expérience)
Ma mère a beaucoup de ling____

(7) (1ère expérience)
Mes grandes soeurs font beaucoup de _________ de fond
A) ski B) skis
(2e expérience)
Mes grandes soeurs font beaucoup de sk____ de fond

(21) 1ère expérience)
Il y a _________ de place
A) beaucoup B) beaucoups
(2e expérience)
Il y a beaucou_____ de place

1ère expérience: pourcentage des réussites

	No 4 garçons	No 4 filles	No. 7 garçons	No. 7 filles	No 21 garçons	No 21 filles
2e	33,33	26,31	19,04	15,78	41,61	36,84
3e	24	9,52	40	23,80	40	47,61
4e	45,80	40,90	33,33	40,90	83,33	81,81
5e	22,22	36,66	37,03	63,33	59,25	76,66
6e	61,53	40,90	73,07	72,72	80,76	86,26

2e expérience: pourcentage des réussites

	No 4 garçons	No 4 filles	No 7 garçons	No 7 filles	No 21 garçons	No 21 filles
2e	58,33	64,28	58,33	57,14	41,66	64,28
3e	77,77	81,25	66,66	93,75	77,77	87,05
4e	36,36	69,23	90,99	84,61	81,81	100
5e	64,70	36,36	88,23	63,63	100	100
6e	20	37,05	66,66	62,05	93,93	100

"Beaucoup" peut être suivi d'un nom au pluriel désignant des êtres numériquement quantifiables. Dans les exemples (4) et (7), il s'agit du cas contraire, et les enfants s'y trompent. Quant au troisième cas, il donne lieu à des constatations étonnantes: jusqu'en 3e ou 4e année, la majorité des enfants met "beaucoup" au pluriel (voir les rapprochements à faire avec le cas no 7, plus loin). La seconde expérience fait ressortir un plus grand pourcentage de réussites, avec, toutefois, le léger fléchissement de la 6e année.

4. Cas de "un peu" accompagné d'un adjectif au singulier (no 11)

(11) (1ère expérience)
Nous étions un peu ________
A) triste B) tristes
(2e expérience)
Nous étions un peu trist____

1ère expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	76,19	84,21
3e	80	95,23
4e	62,50	90,90
5e	88,88	93,33
6e	76,92	81,81

2e expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	76,19	84,21
3e	80	95,23
4e	62,50	90,90
5e	88,88	93,93
6e	76,92	81,81

A première vue, ce type d'interférence semble se produire assez peu dans la 1ère expérience et beaucoup dans la 2ème... et pourtant, le type de questionnement du premier test permettait d'induire l'interférence sémantique. Il faudrait souligner que le "un peu", en plus de produire des interférences, éloigne sujet et attribut, ce qui rend l'accord plus difficile. Que dire de ces résultats quasi identiques de la 2ème et de la 6ème années! La variable sexe joue légèrement en faveur des filles. Pour faire pendant au 3ème cas ("beaucoup de") il aurait fallu une phrase avec "un peu de" + nom.

5. Cas de "très" accompagné d'un adjectif au pluriel (no 12)

(12) (1ère expérience)

Je peux devenir très ___________ avec la loto.

A) riche B) riches

(2e expérience)

Je peux devenir très rich____ avec la loto.

1ère expérience:
pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	61,90	64,42
3e	56	71,42
4e	83,33	72,72
5e	70,37	86,66
6e	88,40	90,90

2e expérience:
pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	61,90	64,42
3e	56	71,42
4e	83,33	72,72
5e	70,37	86,66
6e	88,40	90,90

Alors que le 4e cas émettait une restriction sémantique, celui-ci évoque l'idée d'abondance. "Très" semble introduire peu de problèmes d'accord. La réussite des cas favorise légèrement les filles, encore une fois, et le type de questionnement permet d'obtenir de meilleurs résultats.

6. Cas des termes collectifs ou des termes généralement au singulier employés au pluriel (nos 13, 18, 20 et 25)

(13) (1ère expérience)

Toute notre ____________était là

A) parenté B) parentés

(2e expérience)

Toute notre parent____ était là

(18) (1ère expérience)

J'ai beaucoup de timbres dans ma ______________

A) collection B) collections

(2e expérience)

J'ai beaucoup de timbres dans ma collecti____

(20) (1ère expérience)

Ma mère sert de la __________ à mon oncle

A) boisson B) boissons

(2e expérience)

Ma mère sert de la boisso____ à mon oncle

(25) (1ère expérience)

Nous recevons de l'_______________

A) argent scolaire B) argents scolaires

(2e expérience)

Nous recevons de l'argent scolair____

1ère expérience: pourcentage des réussites													
	garçons	filles		garçons	filles		garçons	filles		garçons	filles	
2e	28,57	21,05		57,14	52,63		80,95	94,73		19,04	21,05	
3e	47,05	23,80		40	28,57		92	95,23		44	38,09	
4e	50	31,81	13	79,16	66,18	18	95,83	95,45	20	45,80	22,72	25
5e	22,22	46,66		88,88	90		92,55	93,33		29,62	56	
6e	46,15	59,09		84,61	90,90		92,30	90,90		61,53	68,18	

2e expérience: pourcentage des réussites													
	garçons	filles		garçons	filles		garçons	filles		garçons	filles	
2e	58,33	64,28		75	78,57		91,66	94,73		19,04	21,05	
3e	77,77	62,5		100	87,5		100	100		88,88	81,25	
4e	72,72	92,30	13	81,81	92,30	18	100	100	20	63,63	69,23	25
5e	82,35	54,54		100	72,72		100	100		76,47	54,54	
6e	46,66	43,75		93,33	93,75		100	93,75		66,66	81,25	

Les termes collectifs posent de sérieux problèmes aux plus jeunes élèves: ils comprennent le sens, mais, comme ils n'ont pas vu la règle, ils ont tendance à mettre un pluriel de "logique". Les écarts entre sexes, assez versatiles, semblent peu significatifs. La phrase (20) pose problème. Le sens aurait été plus ambigu si on avait dit "à mes oncles". De plus, le partitif "de la" apparente l'expression à un québécisme. Le succès mitigé de la phrase (25) (dans la 1ère expérience) ne doit pas nous étonner: sémantiquement, le cas s'apparente au précédent ("très"). Encore une fois, le 2e test est plus réussi que le premier.

7. Cas de "ensemble" mis au pluriel (no 8)

(8) (1ère expérience)

Ils jouaient ___________

A) ensemble B) ensembles

(2e expérience)

Ils jouaient ensemb____

1ère expérience: pourcentage des réussites		
	garçons	filles
2e	9,52	5,26
3e	33	4,76
4e	23,80	9,09
5e	29,62	13,33
6e	30,76	18,18

2e expérience: pourcentage des réussites		
	garçons	filles
2e	66,66	71,42
3e	77,77	87,5
4e	72,72	69,23
5e	52,94	27,27
6e	20	31,25

C'est ici que les élèves rencontrent leur Waterloo. Bien qu'ayant une performance légèrement supérieure à celle des filles, les garçons n'en maîtrisent pas pour autant ce cas d'interférence. Même en 6e année, les résultats sont minces surtout dans la première expérience. La seconde expérience offre, chose surprenante, de bons résultats. Jusqu'en 5e année, ce qui nous amènerait à croire que les enfants de cet âge, ignorant la morphologie, ont préféré ne pas ajouter un "s" risqué. Pour les plus âgés, il se pourrait que l'adjonction d'un "s" pléonastique provienne d'une confusion entre catégories grammaticales (ici, entre l'adverbe et l'adjectif).

8. Cas de chacun accompagné d'un pluriel (no 23)

(23) (1ère expérience)
Ils vont chacun à ______________
A) leur maison B) leurs maisons
(2e expérience)
Ils vont chacun à leur____ maison____

1ère expérience pourcentage des réussites		
	garçons	filles
2e	57,14	15,78
3e	28	28,57
4e	45,80	50
5e	40,74	46,66
6e	42,30	68,18

2e expérience:
pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	58,33	35,71
3e	44,44	81,25
4e	27,27	61,53
5e	23,52	9,09
6e	26,66	37,5

Il serait stylistiquement plus élégant de dire "chacun à <u>sa</u> maison", cela va de soi, mais nous tenions à vérifier la compréhension sémantique de "chacun". En raison du sens de la phrase, assez ambigu pour l'enfant, les résultats sont relativement minces: on ne tient pas compte de "chacun".

II. <u>Cas d'interférence sémantique relatifs à la conjugaison</u>

9. <u>Le cas où la structure "sujet : nom + complément de nom" entraîne l'accord de verbe avec ce complément</u>. (no 6)

(6) (1ère expérience)

De gros flocons de neige ________ du ciel

A) tombe B) tombent

(2e expérience)

De gros flocons de neige tomb____ du ciel

1ère expérience:
pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	42,85	84,21
3e	48	76,19
4e	50	77,27
5e	74,07	80
6e	80,76	72,72

2e expérience:
pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	75	57,14
3e	77,77	12,5
4e	27,27	15,38
5e	29,41	72,72
6e	73,33	56,25

Bien que le pourcentage de réussite soit particulièrement élevé, il faut se rappeler que l'on n'apprend la conjugaison qu'à partir de la 4e année. Toute analyse des résultats serait conjecturale. La performance des garçons semble suivre une courbe plus normale. Il aurait été bon que le questionnaire propose un autre cas similaire, histoire de vérifier. Il y a ici interférence sémantique en ce sens que le complément de nom peut, tout autant que le nom, être considéré comme un sujet sémantiquement possible du verbe. Le mot "neige" faisant écran, on aurait pu tout aussi bien parler d'accord par proximité.

10. Cas du "on" accompagné d'un verbe au pluriel (nos 1 et 5)

(1) (1ère expérience)

Les cadeaux, on les __________ à Noël

A) distribue B) distribuent

(2e expérience)

Les cadeaux, on les distrib____ à Noël

(5) (1ère expérience)

Chez nous, on __________ en regardant la télévision

A) mange B) mangent

(2e expérience)

Chez nous, on mang____ en regardant la télévision

1ère expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles		garçons	filles	
2e	9,52	5,26	No 1	28,57	42,10	No 5
3e	31,57	28,57		56	4,76	
4e	12,50	9,09		29,16	36,36	
5e	7,40	16,66		33,33	43,33	
6e	11,53	4,54		46,15	40,90	

2e expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles		garçons	filles	
2e	75	78,57	No 1	50	85,71	No 5
3e	66,66	81,25		88,88	87,5	
4e	54,54	84,61		90,90	76,92	
5e	52,94	36,36		76,47	36,36	
6e	26,66	6,25		33,33	50	

Les échecs s'accumulent ici comme dans le cas no 7. Bien que la phrase (1) offre un problème identique à la phrase (5), on la réussit notablement moins, à cause du "les", probablement, qui fait écran et induit en erreur. La ventilation des résultats n'offre aucun indice d'explication: le degré de scolarité, plus spécialement, ne joue pas. Rappelons-nous que dans

l'apprentissage scolaire de la conjugaison, le pronom "on" est à peine souligné: on le relègue à l'oral.

11. Cas du "il" impersonnel avec sujet réel au pluriel déclenchant l'accord du verbe au pluriel (no 14)

(14) (1ère expérience)

Il ________ neuf heures

A) était B) étaient

(2e expérience)

Il étai____ neuf heures

1ère expérience
pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	71,42	84,21
3e	47,05	52,38
4e	83,33	86,36
5e	88,88	100
6e	84,61	90,90

2e expérience
pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	100	92,85
3e	88,88	93,75
4e	90,90	92,30
5e	100	100
6e	86,66	100

Est-il permis de penser que les élèves de 2e année ont réussi massivement par l'ignorance de la portion de phrase faisant suite au verbe? Par ailleurs, dès la 4e année, les résultats sont excellents et notre piège trouve peu de candidats en défaut qu'ils soient garçons ou filles.

12. Cas de la multiplicité des sujets et de l'accord avec le dernier (no 2)

(2) (1ère expérience)

Au salon, il y a papa et maman qui ________

A) jase B) jasent

(2e expérience)

Au salon, il y a papa et maman qui jas____

1ère expérience

pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	61,90	73,68
3e	48	71,42
4e	66,66	72,72
5e	88,88	100
6e	96,15	90,90

2e expérience

pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	75	50
3e	11,1	18,75
4e	27,27	7,69
5e	29,41	63,63
6e	60	68,75

On pourrait dire, par pure malice sans doute, que "maman" peut "jaser" toute seule (... mais elle serait fort mal venue de le faire en présence de papa). Si l'on se fie au premier tableau, le cas ne présente pas de difficulté pour nos cobayes et, même en 2e année, le pourcentage de réussite reste très satisfaisant. Toutefois, la 2e expérience donne des résultats beaucoup plus faibles, bien que gradués suivant la scolarité: les élèves ont fait un accord par proximité.

13. Cas d'un verbe à sujets multiples implicites (no 9)

(9) (1ère expérience)

Il aida son père qui ____ _______ le bois

A) travaillait B) travaillaient

(2e expérience)

Il aida son père qui travaill ____ le bois

1ère expérience

pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	76,19	84,21
3e	60	85,71
4e	91,66	100
5e	88,88	93,33
6e	100	95,45

2e expérience		
pourcentage des réussites	garçons	filles
2e	75	85,71
3e	100	100
4e	100	100
5e	94,11	90,90
6e	80	100

Le sous-entendu est sans doute trop peu évident: les élèves s'en sont tenus majoritairement au mot à mot... et ont réussi au-delà de toute espérance, surtout les 2e années. Les plus jeunes ont pu faire un accord par proximité et, ainsi, réussir par chance.

14. <u>Cas d'interférence verbe-adverbe modificateur (ou locution)</u> (nos 15 et 19)

(15) (1ère expérience

Les bateaux ____________ en même temps

A) arrive B) arrivent

(2e expérience)

Les bateaux arriv ____ en même temps

(19) (1ère expérience)

Le tennis se __________ à deux

A) joue B) jouent

(2e expérience)

Le tennis se jou____ à deux

1ère expérience: pourcentage des réussites

	No 15 garçons	No 15 filles	No 19 garçons	No 19 filles
2e	80,95	100	38,09	31,57
3e	64	65,79	47,05	57,14
4e	95,83	95,45	79,16	72,72
5e	88,88	90	62,96	73,33
6e	96,15	100	69,23	77,27

2e expérience: pourcentage des réussites

	No 15 garçons	No 15 filles	No 19 garçons	No 19 filles
2e	58,33	85,71	58,33	71,42
3e	44,44	37,5	55,55	81,25
4e	63,63	30,76	63,63	92,30
5e	76,47	90,90	100	81,81
6e	93,33	100	90	93,75

Il est certes plus difficile de percevoir l'interférence sémantique de la phrase (15) que celle de la phrase (19): cela se note aux résultats assez dissemblables. La perception d'une ambiguïté de sens baisse les résultats. Le degré de scolarité joue moins que la capacité de perception. A partir de la 4e année toutefois (cf no 19) il est possible que l'apprentissage de la conjugaison vienne aider les élèves. Devrait-on ajouter, comme source supplémentaire d'explication, un accord par proximité basé sur la portion de phrase suivant le verbe?

15. Cas d'interférence sujet-adverbe modificateur (nos 16 et 17)

(16) (1ère expérience)
Les cloches sonnaient de plus ________
A) belle B) belles
(2e expérience)
Les cloches sonnaient de plus bell ____

(17) (1ère expérience)
Ils vont fêter pour de ________
A) bon B) bons
(2e expérience)
Ils vont fêter pour de bo ____

1ère expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles		garçons	filles	
2e	4,76	10,52	No 16	19,04	26,31	No 17
3e	12	9,52		36	28,57	
4e	16,66	18,18		33,33	36,36	
5e	33,33	20		33,33	56,66	
6e	19,23	18,18		65,38	77,27	

2e expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles		garçons	filles	
2e	50	28,57	No 16	58,33	71,42	No 17
3e	88,88	93,75		88,88	87,5	
4e	90,90	76,92		90,90	92,30	
5e	47,05	54,54		88,23	72,72	
6e	33,33	43,75		66,66	68,75	

Les erreurs d'orthographe proviennent ici non seulement d'une méconnaissance des règles et de la nature des mots, mais également d'une mauvaise compréhension du sens. L'enfant utilise peu les locutions adverbiales: il n'est donc pas étonnant qu'il ne les reconnaisse pas et les confonde avec des adjecti.s, essentiellement variables. Le deuxième cas est quand même mieux réussi sans doute à cause du "de" qui précède, ou encore, en raison de l'absence

de substantif auquel raccrocher "bon". Le 2e test obtient de meilleurs résultats, sans doute parce que l'enfant n'est pas directement sollicité par une forme au pluriel.

16. <u>Les locutions verbales indûment hachurées pour fin d'accord</u> (no 24)

(24) (1ère expérience)
Je veux changer les bureaux de ________
A) place B) places
(2e expérience)
Je veux changer les bureaux de plac ___

1ère expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	38,09	42,10
3e	12	33,33
4e	37,50	36,36
5e	44,44	66,66
6e	38,46	68,18

2e expérience: pourcentage des réussites

	garçons	filles
2e	50	64,28
3e	88,88	93,75
4e	81,81	100
5e	58,82	54,54
6e	46,66	56,25

La performance des élèves connaît ici des hauts et des bas, sans qu'on puisse les expliquer par le degré de scolarité. Il est possible que l'interférence sémantique se double d'un accord par proximité.

ANALYSE DES RESULTATS

Que conclure des précédents tableaux? Ce qui est remarquable, tout d'abord, c'est que la scolarité semble généralement jouer: les 6e années feraient moins d'interférences sémantiques, sauf dans des cas particulièrement ambigus comme (3) (4) (8) (1) (5) (16). Bien que les cas analysés soient différents, nous avons calculé les moyennes globales de réussite par année en pourcentage.

Pourcentages blobaux des réussites
1ère expérience

	garçons	filles	ensemble
2e	47,42	47,57	47,49
3e	46,42	47,99	47,20
4e	57,89	59,81	58,85
5e	59,90	67,86	63,88
6e	67,38	69,84	68,61

Il se dégage de ces chiffres une courbe quasi normale de progrès à "déjouer" les interférences sémantiques, tant chez les garçons que chez les filles. La variable sexe joue, mais légèrement, les garçons étant très souvent en retard sur les filles.

Pourcentages globaux des réussites
2e expérience

	garçons	filles	ensemble
2e	65,32	68,56	66,94
3e	73,77	76	74,88
4e	70,17	72,91	71,54
5e	71,29	65,81	68,55
6e	62,92	67,25	65,08

Les chiffres de ce 2e tableau contredisent ceux du premier. Si les résultats d'ensemble sont meilleurs, la courbe de progrès n'existe plus. L'enfant n'a pas eu à choisir entre deux formes proposées. Autrement dit, on ne l'a pas induit à commettre des interférences autrement que par un contexte parfois ambigu. La différence entre les deux tableaux s'estompe au niveau de la 6e année, quand l'enfant a appris un peu plus de grammaire.

La scolarité joue particulièrement là où le maître a proposé des règles explicites et simples (11) Accord de l'adjectif
(6) (12) Accord du verbe avec le sujet
Par contre, là où les grammaires scolaires restent vagues, les interférences s'accumulent au mépris de la scolarité
(3) Ne... pas de + nom
(13) Termes collectifs.

On pourrait se demander si, pour un même problème, la stratégie est constante, chez un même sujet.
Analysons les cas (4) et (7): beaucoup + nom
(11) et (12): adv. de quantité + adjectif
chez trois sujets pris au hasard, dans chaque année, pour la première expérience.

	4	7	11	12	
2e année					x - Réponse fausse N.B. Les sujets sont des garçons
Sujets 1	x	x			
5	x	x			
10	x	x		x	
3e année					
Sujets 1	x	x	x	x	Il y a homogénéité des stratégies en (4) et (7) encore plus que pour (11) et (12)
5	x	x			. en (4) (7), on fait l'interférence à l'un, si on la fait à l'autre
10	x	x			. en (11) et (12), on évite l'interférence pour l'un, (généralement) si on l'évite pour l'autre.
4e année					
Sujets 1	x	x		x	
5	x	x			
10	x	x			
5e année					
Sujets 1	x	x			
5	x	x		x	
10	x	x			
6e année					
Sujets 1					
5	x				
10			x		

Bien que cet exemple de cohérence dans la stratégie soit limité, il apporte quelques éclaircissements, croyons-nous.

Par curiosité, nous avons, pour la 6e année, relevé les dix (10) questions les moins réussies. Or, elles sont identiques, pour les deux expériences, dans neuf (9) cas sur dix (10), soit les questions 1, 3, 4, 5, 8, 13, 16, 23 et 24.

CONCLUSION

Nous sommes conscient des limites de notre recherche. Elles viennent sans doute de l'aspect subjectif et difficilement quantifiable de notre hypothèse de départ, à savoir, que les enfants font des interférences sémantiques, considérant l'accord comme un phénomène basé sur le sens.

Puisque la scolarité (et partant), l'âge chronologique) semble jouer un rôle peu important, peut-être faudrait-il parler en termes d'automatismes non encore développés et intégrés, beaucoup plus qu'en termes de règles. La compétence étant moins grande, la performance plus lente, il en résulte une réflexion pas à pas, qui s'oppose à l'inattention, à la distraction: on veut analyser les cas possibles. A cet égard, le cas de la sixième année est intéressant: si les résultats du test ne sont guère plus brillants que ceux des autres années, on peut penser que l'enfant, bien qu'il cherche à appliquer des règles nouvellement acquises, pense encore en terme d'accord sémantique.

Il ne faut pas oublier que la stabilité de production suppose une acquisition, même incorrecte. Il aurait sans doute fallu compléter l'enquête en demandant directement aux enfants de justifier l'accord, ce qui aurait permis, éventuellement, d'expliquer les fautes par des critères complémentaires, de ceux mentionnés, par exemple, par une méconnaissance des catégories grammaticales.

D'autre part, le fait d'avoir utilisé deux types de questionnement écrit rend notre enquête plus valable, croyons-nous. Les chiffres de la seconde expérimentation rendent compte d'une performance plus réelle que ceux de la première. Toutefois, ces derniers démontrent à quel point on peut induire l'enfant (très facilement, et d'autant plus qu'il est plus jeune) à faire des accords sémantiques: si on l'incite à la réflexion sémantique, par des questions sous forme d'alternative, il peut succomber, si sa connaissance des règles d'accord formel et mince.

APPENDICE I:

TESTS

TEST DE LA PREMIERE EXPERIENCE

1. Les cadeaux, on les __________ à Noël
   A) distribue   B) distribuent

2. Au salon, il y a papa et maman qui __________
   A) jase   B) jasent

3. Il ne reste plus de __________
   A) bonbon   B) bonbons

4. Ma mère a beaucoup de __________
   A) linge   B) linges

5. Chez nous, on __________ en regardant la télévision
   A) mange   B) mangent

6. De gros flocons de neige __________ du ciel
   A) tombe   B) tombent

7. Mes grandes soeurs font beaucoup de __________ de fond
   A) ski   B) skis

8. Ils jouaient __________
   A) ensemble   B) ensembles

9. Il aida son père qui __________ le bois
   A) travaillait   B) travaillaient

10. Il y a un __________ de la classe qui a oublié son cahier
    A) élève   B) élèves

11. Nous étions un peu __________
    A) triste   B) tristes

12. Je peux devenir très __________ avec la loto
    A) riche   B) riches

13. Toute notre __________ était là
    A) parenté   B) parentés

14. Il __________ neuf (9) heures
    A) était   B) étaient

15. Les bateaux __________ en même temps
    A) arrive   B) arrivent

16. Les cloches sonnaient __________
A) de plus belle B) de plus belles

17. Ils vont fêter pour de __________
A) bon B) bons

18. J'ai beaucoup de timbres dans ma __________
A) collection B) collections

19. Le tennis se __________ à deux
A) joue B) jouent

20. Ma mère sert de la __________ à mon oncle
A) boisson B) boissons

21. Il y a __________ de place
A) beaucoup B) beaucoups

22. On s'asseoit dans les premiers __________
A) banc B) bancs

23. Ils vont chacun à __________
A) leur maison B) leurs maisons

24. Je veux changer les bureaux de __________
A) place B) places

25. Nous recevons de __________
A) l'argent scolaire B) l'argent scolaires

TEST DE LA DEUXIEME EXPERIENCE

1. Les cadeaux, on les distrib ____ à Noël

2. Au salon, il y a papa et maman qui jas ____

3. Il ne reste plus de bonbo ____

4. Ma mère a beaucoup de ling ____

5. Chez nous, on mang ____ en regardant la télévision

6. De gros flocons de neige tomb ____ du ciel

7. Mes grandes soeurs font beaucoup de sk ____ de fond

8. Ils jouaient ensemb ____

9. Il aide son père qui travaill ____ le bois

10. Il y a un élèv ____ de la classe qui a oublié son cahier

11. Nous étions un peu trist ____

12. Je peux devenir très ric ____ avec la loto

13. Toute notre parent ____ était là

14. Il étai ____ neuf (9) heures

15. Les bateaux arriv ____ en même temps

16. Les cloches sonnaient de plus bell ____

17. Ils vont fêter pour de bo ____

18. J'ai beaucoup de timbres dans ma collecti ____

19. Le tennis se jou ____ à deux

20. Ma mère sert de la boisso ____ à mon oncle

21. Il y a beaucou ____ de place

22. On s'asseoit dans les premiers ban ____

23. Ils vont chacun à leur ___ maison ___

24. Je veux changer les bureaux de plac ___

25. Nous recevons de l'argent scolai ___

A P P E N D I C E   I I

Tableaux des résultats

Données brutes

réparties par année

2ème année

21 garçons — Total - 40 — 19 filles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x
2							x				x	x	x				x	x		x	x	x					x	x							x					x
3	x			x		x					x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x		x	x
4	x	x		x	x	x	x	x	x	x				x	x			x	x	x			x	x	x	x	x		x	x			x	x		x	x	x	x	x
5	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x				x	x	x				x		x	x		x		x	x		x		x	x	x	x	
6	x		x	x		x	x	x		x	x	x					x		x		x	x													x					x
7	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
8	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
9	x			x									x		x				x									x	x											x
10																																								
11			x								x				x				x		x	x											x		x					
12							x	x		x		x	x	x	x				x			x						x				x	x						x	x
13	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x		x	x			x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x
14		x	x							x		x	x			x							x			x						x								
15							x			x								x			x																			
16	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
17	x	x		x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x			x	x	x		x		x	x	x	x	x
18		x	x	x	x			x		x			x		x					x				x	x		x			x			x	x				x	x	x
19		x	x	x	x	x	x	x	x				x			x			x	x			x		x		x		x	x	x		x	x	x	x		x	x	x
20					x			x						x	x																	x								
21		x	x	x	x	x		x	x			x		x		x				x			x		x		x		x	x	x	x		x		x		x	x	x
22			x								x							x			x								x	x			x		x				x	
23		x				x			x							x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
24		x			x	x		x		x		x	x	x	x		x	x	x	x				x	x	x	x		x		x		x	x			x		x	x
25	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x			x			x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
	12	14	13	12	15	14	14	15	12	14	9	14	15	13	15	11	11	13	17	15	7	8	13	13	14	11	15	9	13	12	13	13	14	15	10	12	11	13	16	18

x : réponses fausses

Tableau cumulatif des réponses ratées
pour tous les cas, par année scolaire.

PREMIERE EXPERIENCE

% 2ème année

Total des bonnes réponses N. de sujets — Garçons (21)	Total des bonnes réponses N. de sujets — Filles (19)	Total des réponses ratées N. de sujets — Garçons (21)	Total des réponses ratées N. de sujets — Filles (19)	Pourcentage de réussite — Garçons (21)	Pourcentage de réussite — Filles (19)	
2	1	19	18	9,52	5,26	1
13	14	8	5	61,90	73,68	2
9	4	12	15	42,85	21,05	3*
7	5	14	14	33,33	26,31	4
6	8	15	11	28,57	42,10	5
9	16	12	3	42,85	84,21	6*
4	3	17	16	19,04	15,78	7
2	1	19	18	9,52	5,26	8
16	16	5	3	76,19	84,21	9
21	21	0	0	100	100	10
16	16	5	3	76,19	84,21	11
13	13	8	6	61,90	68,42	12
6	4	15	15	28,57	21,05	13
15	16	6	3	71,42	84,21	14
17	19	4	0	80,95	100	15
1	2	20	17	4,76	10,52	16
4	5	17	14	19,04	26,31	17
12	10	9	9	57,14	52,63	18
8	6	13	13	38,09	31,57	19
17	18	4	1	80,95	94,73	20
10	7	11	12	47,61	36,84	21
17	14	4	5	80,95	73,68	22
12	3	9	16	57,14	15,78	23*
8	8	13	11	38,09	42,10	24
4	4	17	15	19,04	21,05	25

PREMIERE EXPERIENCE

*différence marquée

3ème année   Total : 46

25 garçons | 21 filles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x				x	x	x				x	x			x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2			x	x			x	x	x			x	x	x					x	x	x		x	x		x		x			x					x						x	x			
3	x	x	x		x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x		x			x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x		x	x					x	
4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x				x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
5	x	x		x	x	x							x	x		x	x	x	x							x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6		x	x	x		x	x					x	x	x	x	x		x	x									x					x						x	x			x			
7	x	x		x	x	x	x			x	x						x		x		x	x	x		x		x		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
8	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x		x					x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
9	x										x	x		x	x	x		x			x	x			x			x				x								x						
10							x																																							
11	x		x																	x				x	x						x															
12	x						x						x	x	x		x		x	x	x			x	x			x				x	x	x	x				x							
13	x	x		x	x	x			x	x	x	x	x		x	x		x			x		x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x			x	x		x
14	x	x		x		x	x	x										x		x	x							x				x		x			x	x	x	x		x		x		x
15									x										x	x											x	x											x			
16	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
17	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x				x		x	x		x		x				x					x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
18	x	x	x					x		x		x		x	x	x		x	x	x	x			x	x		x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x
19	x	x				x			x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x				x	x				x	x	x	x	x							x	x	
20	x										x																											x								
21	x	x	x	x		x				x	x	x		x		x		x	x		x			x	x		x	x						x	x	x	x	x		x		x		x	x	
22	x	x	x						x	x	x		x						x		x		x	x	x		x					x	x			x						x		x	x	x
23	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x			x	x	x		x		x	x			x	x				x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
24	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x					x	x	x	x		x		x		x	x	x	x	
25	x	x	x	x	x	x	x				x	x				x	x				x	x	x											x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	20	18	13	14	12	15	14	12	11	14	14	13	11	13	12	14	11	14	17	11	17	9	13	11	11	8	12	16	10	8	7	13	11	17	16	15	15	14	15	17	8	15	13	16	13	11

x : réponses fausses

Tableau cumulatif des réponses ratées pour tous les cas, par année scolaire.

PREMIERE EXPERIENCE

% 3ème année

Total des bonnes réponses N. de sujets: 25 Garçons	2' filles	Total des réponses ratées N. de sujets: 25 Garçons	21 filles	Pourcentage de réussite: 25 Garçons	21 filles	
6	6	19	15	31,57	28,57	1
12	15	13	6	48	71,42	2*
7	8	18	13	28	38,09	3
6	2	19	19	24	9,52	4
14	1	11	20	56	4,76	5*
12	16	13	5	48	76,19	6
10	5	15	16	40	23,80	7
8	1	17	20	32	4,76	8*
15	18	10	3	60	85,71	9
24	21	1	0	96	100	10
20	20	5	1	80	95,23	11
14	15	11	6	56	71,42	12
8	5	17	16	47,05	23,80	13
8	11	17	10	47,05	52,38	14
16	18	9	3	64	85,71	15
3	2	22	19	12	9,52	16
9	6	16	15	36	28,57	17
10	6	15	15	40	28,57	18
8	12	17	9	47,05	57,14	19
23	20	2	1	92	95,23	20
10	10	15	11	40	47,61	21
13	13	12	8	52	61,90	22
7	6	18	15	28	28,57	23
3	7	22	14	12	33,33	24
11	8	14	13	44	38,09	25

<u>PREMIERE EXPERIENCE</u> Tableau général en fonction du sexe.

* différence marquée

4è année — 24 garçons — Total = 46 — 22 filles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x
2														x	x	x		x	x		x		x	x			x		x					x									x	x	x	
3	x	x		x	x	x		x		x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x		x	x			x	x				x					x	x	x	x
4	x			x	x		x	x	x	x			x	x			x	x		x		x			x	x		x		x		x			x	x	x		x	x	x	x	x			
5	x		x		x		x		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		x	x	x	x	x				x	x	x		x				x
6	x	x				x				x			x	x	x	x		x	x		x		x						x		x					x								x	x	
7	x	x	x	x	x			x		x		x		x		x	x	x	x	x	x	x			x	x	x			x		x	x						x	x	x	x	x	x		x
8		x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
9																	x	x																												
10																																														
11				x		x	x	x					x	x	x		x						x						x																x	
12	x			x												x			x																x				x		x		x	x	x	
13	x			x	x			x	x	x						x	x	x	x	x		x			x		x	x		x	x	x	x		x	x		x	x				x	x	x	x
14						x							x				x		x										x			x							x							
15			x												x														x																	
16	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x
17	x			x	x	x				x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x			x		x			x		x		x	x	x	x	x		x		x	x	x		x
18					x	x		x								x	x								x							x	x				x		x				x			x
19							x		x				x						x			x									x	x							x	x	x	x				
20																		x													x															
21													x	x			x					x								x							x			x				x		
22			x	x											x		x				x																									
23	x		x	x		x		x	x	x	x	x				x	x		x	x				x			x			x	x	x				x	x	x			x			x	x	x
24			x	x	x	x		x		x		x		x			x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x			x	x			x	x	x		x	x		
25	x				x			x		x		x		x		x	x	x	x	x		x			x	x	x			x	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x	x
	12	6	9	12	12	11	6	12	8	13	7	10	10	13	6	14	16	15	16	11	8	13	7	7	12	8	12	7	8	12	10	13	9	6	9	10	9	8	12	10	9	8	13	14	11	11

Tableau cumulatif des réponses ratées,
pour tous les cas, par année scolaire.

PREMIERE EXPERIENCE

Total des réponses réussies N. de sujets 24 garçons	22 filles	Total des réponses ratées N. de sujets 24 garçons	22 filles	Pourcentage de réussite 24 garçons	22 filles	I 4ème année
3	2	21	20	12,50	9,09	1
16	16	8	6	66,66	72,72	2
5	11	19	11	23,80	50	3
11	9	13	13	45,80	40,90	4
7	8	17	14	29,16	36,36	5
12	17	12	5	50	71,27	6*
8	9	16	13	33,33	40,90	7
5	2	19	20	23,80	9,09	8*
22	22	2	0	91,66	100	9
24	22	0	0	100	100	10
15	20	9	2	62,50	90,90	11*
20	16	4	6	83,33	72,72	12
12	7	12	15	50	31,81	13
20	19	4	3	83,33	86,36	14
23	21	1	1	95,83	95,45	15
4	4	20	18	16,66	18,18	16
8	8	16	14	33,33	36,36	17
19	15	5	7	79,16	68,18	18
19	16	5	6	79,16	72,72	19
23	21	1	1	95,83	95,45	20
20	18	4	4	83,33	81,81	21
19	22	5	0	79,16	100	22
11	11	13	11	45,80	50	23
9	8	15	14	37,50	36,36	24
11	5	13	17	45,80	22,72	25*

PREMIERE EXPERIENCE

5ème année — 27 garçons — Total = 57 — 30 filles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x
2																								x																							
3			x	x	x		x			x										x	x				x	x									x	x											
4	x	x	x		x	x	x	x	x	x			x	x	x		x	x			x	x	x	x	x	x	x		x	x	x			x			x	x	x	x			x		x		
5	x	x	x		x	x	x	x	x	x			x	x		x		x		x			x	x	x	x			x	x	x			x		x		x	x	x		x			x		
6			x	x	x					x					x					x					x			x			x					x											x
7	x	x		x	x		x	x	x	x			x	x	x		x	x	x				x		x	x			x				x	x		x	x								x		x
8	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x					x		x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x		x		x		x	x	x	x	x
9																x				x			x													x											
10																																				x											
11				x																							x	x								x											
12			x	x	x	x														x		x	x	x				x						x								x			x		
13	x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x			x				x	x		x	x		x			x			x		
14														x							x		x																								
15																		x			x			x												x											
16	x		x	x	x	x	x	x	x		x				x	x	x	x			x		x		x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x		x
17	x	x		x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x		x							x			x	x		x			x						x		
18											x												x	x										x		x									x		
19	x	x												x		x	x			x			x	x	x	x							x	x	x	x					x						
20				x																				x																					x		
21	x	x				x		x	x				x		x			x	x		x		x													x					x		x	x			
22						x									x								x	x												x								x			
23	x		x	x			x	x	x				x		x	x	x	x		x	x	x			x		x		x		x	x	x	x					x	x			x	x	x		x
24	x		x	x	x	x	x	x	x	x			x	x		x		x	x								x					x		x	x	x					x						
25	x	x	x		x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x				x	x		x	x		x								x	x		x	x		x	x		x		
	13	10	12	13	13	12	12	12	12	8	5	2	10	11	12	11	10	13	5	8	10	7	16	9	12	10	6	6	8	6	7	3	7	13	6	19	7	3	9	6	5	6	6	6	13	1	5

Tableau cumulatif des réponses ratées,
pour tous les cas, par année scolaire.

PREMIERE EXPERIENCE

48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	Total des réponses réussies N. de sujets 27 garçons	30 filles	Total des réponses ratées N. de sujets 27 garçons	30 filles	Pourcentage de réussite 27 garçons	30 filles	
x	x	x	x	x			x	x	x	2	5	25	25	7,40	16,66	1*
										24	30	1	0	88,88	100	2
x	x		x				x	x		18	23	9	7	66,66	76,66	3
x	x	x	x	x	x	x		x	x	6	11	21	19	22,22	36,66	4
x		x		x	x		x	x	x	9	13	18	17	33,33	43,33	5
					x	x				20	24	7	6	74,07	80	6
x	x				x	x		x		10	19	17	11	37,03	63,33	7*
x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	8	4	19	26	29,62	13,33	8
							x			24	28	3	2	88,88	93,33	9
										27	29	0	1	100	96,66	10
										24	28	3	2	88,88	93,33	11
										19	26	8	4	70,37	86,66	12
x	x	x		x	x	x		x	x	6	14	21	16	22,22	46,66	13*
										24	30	3	0	88,88	100	14
					x		x			24	27	3	3	88,88	90	15
x	x		x	x	x	x	x	x	x	9	6	18	24	33,33	20	16
x	x	x		x		x		x	x	9	17	18	13	33,33	56,66	17
										24	27	3	3	88,88	90	18
	x					x	x			17	22	10	8	62,96	73,33	19
							x			25	28	2	2	92,55	93,33	20
	x			x		x				16	23	11	7	59,25	76,66	21
					x		x			23	26	4	4	85,18	86,66	22
	x	x	x			x			x	11	14	16	16	40,74	46,66	23
x	x	x				x			x	12	20	15	10	44,44	66,66	24
x	x			x	x	x		x	x	8	15	19	15	29,62	50	25*
11	13	8	6	9	10	12	10	10	10							

PREMIERE EXPERIENCE

Z 5ème année

* différence marquée

6ème année — 26 garçons — Total 48 — 22 filles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
1			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
2					x																						x																			x		
3			x	x	x		x	x	x	x	x		x	x			x				x		x		x				x		x	x	x	x	x		x			x						x		x
4					x		x					x	x					x	x		x	x	x			x	x	x	x		x					x			x	x	x		x		x	x	x	x
5	x						x	x			x	x		x		x				x	x	x	x	x	x	x				x	x		x		x		x	x		x	x		x	x		x	x	x
6	x						x	x		x											x						x								x					x		x	x			x		
7									x			x	x	x		x	x					x					x							x	x	x										x		x
8	x			x	x				x		x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x		x
9																																		x														
10																																																
11			x			x		x		x					x									x			x			x		x										x						
12																		x			x				x		x														x							
13	x	x			x		x	x	x		x	x	x	x		x	x					x			x		x	x			x					x				x		x			x	x		x
14														x			x						x		x															x								x
15								x																																								
16	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x
17		x							x		x	x		x			x				x		x			x		x								x							x		x			x
18					x				x					x			x										x																		x			
19			x					x			x	x	x	x		x										x	x							x								x				x		x
20																	x								x						x									x								
21											x	x	x				x						x				x									x				x								
22										x								x										x							x							x			x	x		x
23	x	x	x						x		x				x	x	x			x	x	x	x	x	x	x		x	x							x							x		x		x	x
24			x		x		x	x			x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x			x					x	x										x		x
25									x	x		x		x			x	x		x			x		x	x					x		x			x				x			x					
	6	4	7	4	9	2	8	10	10	6	11	11	8	13	9	4	14	8	2	7	10	9	12	7	12	9	14	7	6	6	9	4	5	7	9	11	4	4	4	9	6	8	9	4	9	13	4	14

Tableau cumulatif des réponses ratées
pour tous les cas, par année scolaire.

<u>PREMIERE EXPERIENCE</u>

Total des réponses réussies N. de sujets 26 garçons	22 filles	Total des réponses ratées N. de sujets 26 garçons	22 filles	Pourcentage des réussite 26 garçons	22 filles	% 6ème année
3/26	1/22	23	21	11,53	4,54	1
25	20	1	2	96,15	90,90	2
12	12	14	10	46,15	54,54	3
16	9	10	13	61,53	40,90	4
12	9	14	13	46,15	40,90	5
21	16	5	6	80,76	72,72	6
19	16	7	6	73,07*	72,72	7
8	4	18	18	30,76	18,18	8
26	21	0	1	100	95,45	9
26	22	0	0	100	100	10
20	18	6	4	76,92	81,81	11
23	20	3	2	88,46	90,90	12
12	13	14	9	46,15	59,09	13
22	20	4	2	84,61	90,90	14
25	22	1	0	96,15	100	15
5	4	21	18	19,23	18,18	16
17	17	9	5	65,38	77,27	17
22	20	4	2	84,61	90,90	18
18	17	8	5	69,23	77,27	19
24	20	2	2	92,30	90,90	20
21	19	5	3	80,76	86,26	21
24	19	2	3	92,30	86,26	22
11	15	15	7	42,30	68,18	23
10	15	16	7	38,46	68,18	24
16	15	10	7	61,53	68,18	25

PREMIERE EXPERIENCE

* différence marquée

2ème année

	12 garçons												Total = 26 — 14 filles														12 — Total des bonnes réponses N. de sujets	14	12 — Total des bonnes réponses N. de sujets	14	12 — Pourcentage des réussites	14
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles
1			x	x						x					x					x		x					9	11	3	3	75	78,57
2	x		x						x				x	x	x		x	x			x		x				9	7	3	7	75	50
3				x	x		x	x				x		x			x		x	x						x	7	9	5	5	58,33	64,28
4		x		x	x		x	x									x		x	x		x			x		7	9	5	5	58,33	64,28
5		x		x		x	x	x		x						x									x		6	12	6	2	50	85,71
6	x								x			x	x	x				x			x		x	x			9	8	3	6	75	57,14
7					x	x		x			x	x		x				x			x	x	x			x	7	8	5	6	58,33	57,14
8				x	x	x		x								x						x			x	x	8	10	4	4	66,66	71,42
9				x	x		x																		x	x	9	12	3	2	75	85,71
10											x																11	14	1	0	91,66	100
11	x	x	x								x	x	x	x				x				x		x			7	9	5	5	58,33	64,28
12							x																		x		11	13	1	1	91,66	92,85
13		x			x	x	x	x						x		x				x		x		x			7	9	5	5	58,33	64,28
14													x														12	13	0	1	100	92,85
15	x		x						x		x	x	x	x													7	12	5	2	58,33	85,71
16				x	x	x	x	x		x						x	x	x	x	x	x	x	x			x	6	4	6	9	50	28,57
17				x	x	x		x		x							x			x		x		x			7	10	5	4	58,33	71,42
18				x		x		x												x		x	x				9	11	3	3	75	78,57
19				x		x	x	x		x						x		x	x					x			7	10	5	4	58,33	71,42
20				x									x	x						x		x					11	10	1	4	91,66	71,42
21		x		x	x	x		x		x	x			x			x						x	x	x		5	9	7	5	41,66	64,28
22	x		x	x				x	x	x			x	x	x			x			x		x	x			6	7	6	7	50	50
23		x		x	x	x		x						x	x	x	x		x	x		x	x			x	7	5	5	9	58,33	35,71
24				x	x	x	x	x		x									x			x	x		x	x	6	9	6	5	50	64,28
25		x		x		x	x	x		x					x	x			x	x		x					6	9	6	5	50	64,28
	5	7	5	16	11	12	10	15	4	9	5	5	7	11	5	7	7	7	7	10	6	12	9	7	7	7						

x = réponses fausses

Tableau cumulatif des réponses ratées pour tous les cas, par année scolaire.

DEUXIEME EXPERIENCE

3e année

Total : 25

9 garçons (sujets 1–9) — 16 filles (sujets 10–25)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1				x	x	x									x								x		x
2	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	
3							x																		
4							x		x				x			x									x
5							x						x										x		
6	x	x								x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	
7					x			x	x																x
8	x						x						x					x							
9																									
10																									
11	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
12									x																
13	x					x					x				x	x			x		x				x
14									x																x
15	x	x	x	x	x					x	x			x	x			x	x	x	x	x		x	
16						x																			x
17				x																			x		x
18																								x	x
19				x			x	x	x					x										x	x
20																									
21								x	x														x	x	
22	x	x	x		x	x			x	x	x	x			x	x			x	x	x	x			
23	x			x			x	x	x				x							x					x
24									x																x
25									x				x										x		x
	8	5	4	7	6	6	7	6	10	5	6	4	7	5	7	6	2	5	5	6	6	5	8	7	12

x : réponses fausses

	Total des bonnes réponses N. de sujets — 9 garçons	Total des bonnes réponses N. de sujets — 16 filles	Total des bonnes réponses N. de sujets — 9 garçons	Total des bonnes réponses N. de sujets — 16 filles	Pourcentage des réussites — 9 garçons	Pourcentage des réussites — 16 filles
1	6	13	3	3	66,66	81,25
2	1	3	8	13	11,11	18,75
3	8	16	1	0	88,88	100
4	7	13	2	3	77,77	81,25
5	8	14	1	2	88,88	87,50
6	7	2	2	14	77,77	12,50
7	6	15	3	1	66,66	93,75
8	7	14	2	2	77,77	87,50
9	9	16	0	0	100	100
10	9	16	0	0	100	100
11	2	1	7	15	22,22	6,25
12	8	16	1	0	88,88	100
13	7	10	2	6	77,77	62,50
14	8	15	1	1	88,88	93,75
15	4	6	5	10	44,44	37,50
16	8	15	1	1	88,88	93,75
17	8	14	1	2	88,88	87,50
18	9	14	0	2	100	87,50
19	5	13	4	3	55,55	81,25
20	9	16	0	0	100	100
21	7	14	2	2	77,77	87,50
22	3	7	6	9	33,33	43,75
23	4	13	5	3	44,44	81,[illegible]
24	8	15	1	1	88,88	93,75
25	8	13	1	3	88,88	81,25

Tableau cumulatif des réponses ratées pour tous les cas, par année scolaire.

DEUXIEME EXPERIENCE

<u>4ème année</u>

	11 garçons											Total = 24 — 13 filles													11 — Total des bonnes réponses N. de sujets	13	11 — Total des bonnes réponses N. de sujets	13	11 — Pourcentage des réussites	13
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles
1	x	x	x	x							x			x	x										6	11	7	2	54,54	84,61
2	x	x		x		x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	3	1	8	12	27,27	7,69
3	x				x		x										x	x	x						9	10	3	3	72,72	76,92
4	x	x	x	x	x		x	x							x		x	x	x						4	9	7	4	36,36	69,23
5											x				x			x	x						10	10	1	3	90,90	76,92
6	x	x	x	x		x	x		x	x		x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	3	2	8	11	27,27	15,38
7											x			x				x							10	11	1	2	90,90	84,61
8					x			x			x		x		x		x	x							8	9	3	4	72,72	69,23
9																									11	13	0	0	100	100
10																									11	13	0	0	100	100
11	x	x	x				x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x	4	2	7	11	36,36	15,36
12		x		x																					9	13	2	0	81,81	100
13	x				x						x							x							8	12	3	1	72,72	92,30
14								x							x										10	12	1	1	90,90	92,30
15		x	x				x			x		x	x	x		x	x			x	x		x	x	7	4	4	9	63,63	30,76
16											x				x		x						x		10	10	1	3	90,90	76,92
17				x														x							10	12	1	1	90,90	92,30
18			x		x													x							9	12	2	1	81,81	92,30
19	x		x		x						x								x						7	12	4	1	63,63	92,30
20																									11	13	0	0	100	100
21		x			x																				9	13	2	0	81,81	100
22	x	x	x							x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	6	3	5	10	54,54	23,07
23	x				x	x	x	x	x	x	x	x					x	x	x				x		3	8	8	5	27,27	61,53
24	x				x																				9	13	2	0	81,81	100
25				x	x			x			x	x						x			x		x		7	9	4	4	63,63	69,23
	11	9	8	6	11	3	7	7	4	6	10	7	6	7	8	5	8	12	7	5	6	4	8	5						

x : réponses fausses

Tableau cumulatif des réponses ratées
pour tous les cas, par année scolaire.

<u>DEUXIEME EXPERIENCE</u>

<u>5ème année</u>

17 garçons — Total = 28 — 11 filles

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	x							x	x	x	x				x	x	x	x		x	x			x	x		x	x
2		x	x		x	x		x	x	x	x	x	x			x	x			x			x		x	x		
3				x			x	x							x			x			x							x
4				x		x	x	x						x	x			x	x		x	x		x	x		x	
5	x			x			x								x			x			x			x	x	x	x	x
6	x	x	x		x			x	x	x	x		x	x		x	x		x	x			x					
7												x					x				x			x			x	x
8	x			x			x		x	x		x			x		x	x			x	x	x	x		x	x	x
9										x																	x	
10																												
11		x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x		x		x		x		x			x	x		x
12																			x									
13	x							x		x										x	x		x	x			x	
14																												
1.		x	x					x						x						x								
16	x			x			x		x			x	x		x	x	x	x	x		x		x	x			x	
17	x																x				x			x			x	
18																			x		x			x				
19																											x	x
20																												
21																												
22		x	x	x		x	x			x	x	x	x			x			x				x		x			x
23	x		x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
24	x			x				x				x	x			x	x		x		x			x			x	x
25				x			x					x					x		x		x	x				x	x	
	9	5	6	10	4	5	8	10	7	8	5	8	7	5	7	8	10	8	9	7	13	4	7	11	7	6	13	10

x = réponses fausses

Tableau cumulatif des réponses ratées
pour tous les cas, par année scolaire.

<u>DEUXIEME EXPERIENCE</u>

Total des bonnes réponses N. de sujets — Garçons (17)	fillles (11)	Total des réponses ratées N. de sujets — Garçons (17)	filles (11)	Pourcentage de réussite — Garçons (17)	filles (11)	
9	4	8	7	52,94	36,36	1
5	7	12	4	29,41	63,63	2
13	8	4	3	76,47	72,72	3
11	4	6	7	64,70	36,36	4
13	4	4	7	76,47	36,36	5
5	8	12	3	29,41	72,72	6
15	7	2	4	88,23	63,63	7
9	3	8	8	52,94	27,27	8
16	10	1	1	94,11	90,90	9
17	11	0	0	100	100	10
4	5	13	6	23,52	45,45	11
17	10	0	1	100	90,90	12
14	6	3	5	82,35	54,54	13
17	11	0	0	100	100	14
13	10	4	1	76,47	90,90	15
8	5	9	6	47,05	54,54	16
15	8	2	3	88,23	72,72	17
17	8	0	3	100	72,72	18
17	9	0	2	100	81,81	19
17	11	0	0	100	100	20
17	11	0	0	100	100	21
7	7	10	4	41,17	63,63	22
4	1	13	10	23,52	9,09	23
10	6	7	5	58,82	54,54	24
13	6	4	5	76,47	54,54	25

5ème année

DEUXIEME EXPERIENCE

6ème année — 15 garçons (colonnes 1–15) — Total 31 — 16 filles (colonnes 16–31)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1			x	x	x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
2	x	x	x				x		x					x		x						x			x	x		x			
3		x		x				x	x		x	x	x		x		x	x	x	x	x		x	x		x					
4	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x		x	x		x					x
5		x	x	x		x			x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x		x	x							x
6				x	x		x				x							x					x		x		x	x	x		x
7		x	x	x					x						x	x	x	x				x		x						x	
8	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x					x	x	x	x	x	x
9		x							x						x																
10																															
11	x				x	x	x							x				x				x	x	x	x		x	x	x		
12			x	x											x																
13		x	x	x		x		x			x		x		x	x	x	x				x	x			x			x	x	x
14				x											x																
15					x																										
16		x	x	x		x	x	x	x	x			x		x	x	x	x	x	x	x					x				x	x
17				x				x	x				x		x	x			x		x								x	x	
18															x															x	
19		x	x		x										x	x						x							x		x
20																						x									
21		x																													
22	x				x						x			x							x			x	x					x	
23	x		x		x	x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x		x	x		
24		x	x			x		x	x	x			x		x	x	x		x							x			x	x	x
25		x	x					x					x		x							x				x				x	
26	6	13	13	12	9	8	6	10	11	7	7	9	10	6	17	11	11	10	9	5	8	9	8	8	4	10	4	6	9	10	9

27 x réponses fausses

Tableau cumulatif des réponses ratées pour tous les cas, par année scolaire

DEUXIEME EXPERIENCE

15 Total des bonnes réponses Garçons	16 filles	15 Total des bonnes réponses N. de sujets Garçons	16 filles	15 Pourcentage des réussites Garçons	16 filles	
4	1	11	15	26,66	6,25	1
9	11	6	5	60	68,75	2
7	8	8	8	46,66	50	3
3	6	12	10	20	37,5	4
5	8	10	8	33,33	50	5
11	9	4	7	73,33	56,25	6
10	10	5	6	66,66	62,5	7
3	5	12	11	20	41,25	8
12	16	3	0	80	100	9
15	16	0	0	100	100	10
10	8	5	8	66,66	50	11
12	16	3	0	80	100	12
7	7	8	9	46,66	43,75	13
13	16	2	0	86,66	100	14
14	16	1	0	93,33	100	15
5	7	10	9	33,33	43,75	16
10	11	5	5	66,66	68,75	17
14	15	1	1	93,33	93,75	18
11	12	4	4	73,33	75	19
15	15	0	1	100	93,75	20
14	16	1	0	93,33	100	21
11	12	4	4	73,33	75	22
4	6	11	10	26,66	37,5	23
7	9	8	7	46,66	56,25	24
10	13	5	3	66,66	81,25	25

6ème année

DEUXIEME EXPERIENCE

APPENDICE 3

1ère expérience

Tableau cumulatif des réponses ratées pour certains cas, toutes les années.

Quest.	2e année Garçons	Filles	40 Total	3e année Garçons	Filles	46 Total	4e année Garçons	Filles	46 Total	5e année Garçons	Filles	57 Total	6e année Garçons	Filles	48 Total
1.	19	18	37	19	15	34	21	20	41	25	25	50	23	21	44
5.	15	11	26	11	20	31	17	14	31	18	17	35	14	13	27
			63			65			72			85			71
3.	12	15	27	18	13	31	19	11	30	9	7	16	14	10	24
4.	14	14	28	19	19	38	13	13	26	21	19	40	10	13	23
7.	17	16	33	15	16	31	16	13	29	17	11	28	7	6	13
21.	11	12	23	15	11	26	4	4	3	11	7	18	5	3	8
			111			126			93			102			68
13.	15	15	30	17	16	33	12	15	27	21	16	37	14	9	23
18.	9	9	18	15	15	30	5	7	12	3	3	6	4	2	6
			48			63			39			43			29
16.	20	17	37	22	19	41	20	18	38	18	24	42	21	18	39
17.	17	14	31	16	15	31	16	14	30	18	13	31	9	5	14
			68			72			68			73			53
20.	4	1	5	2	1	3	1	1	2	2	2	4	2	2	4
25.	17	15	32	14	13	27	13	17	30	19	15	34	10	7	17
			37			30			32			38			21

LES FAUTES QUI PARLENT

(ou laissez venir à vous les fautes,

les petites et les grosses)

ADAPTATION (en partie seulement) DU TEXTE:

EDUCATIONNAL PRACTICE AND THE ANALYSIS OF ERRORS

de Blythe Clinchy et Kristine Rosenthal polycopié comme rapport d'un projet d'enseignant-chercheur à l'Université HARVARD, déc. 1966.

Claude Séguin, P.P.M.F.

Université de Sherbrooke

1. POURQUOI ANALYSER LES MALDONNES DE VOS ELEVES?

Nous affirmons que l'enseignant a besoin d'en savoir le plus possible sur le fonctionnement de la pensée et du langage de ses élèves. Notre justification est simple:
les processus cognitifs et langagiers (et non pas seulement linguistiques) sont des composantes essentielles de tout apprentissage.

Mais comment un enseignant peut-il arriver à mieux connaître la pensée et le langage de ses élèves en situation d'apprentissage?

Bien sûr, l'enseignant peut lire un livre sur le sujet et/ou courir tous les colloques, ateliers, forum, symposium sur l'enseignement et/ou s'inscrire à un programme universitaire. Mais encore, sa tâche ne s'arrête pas là! Il devra tenter d'appliquer et de traduire dans sa classe ce qu'il aura appris dans ses lectures, ses rencontres ou dans ses cours. Cette approche peut s'avérer d'une certaine utilité, mais elle est rarement fructueuse. Autrement dit, l'apprentissage par l'expérience modifie directement l'agir ou l'action bien au-delà de l'apprentissage par un intermédiaire (un livre, un professeur ou un conférencier).

Ces idées et ces informations (qui sont contenues dans un livre ou un cours sur le développement de l'enfant) sont trop souvent détachées des problèmes quotidiens que peut rencontrer un enseignant dans sa classe: l'enseignant doit faire face à de vrais enfants qui ont de vraies difficultés qu'il faut régler immédiatement. Il est dans la situation de réagir immédiatement à une question, une réponse, un comportement. Comment pourra-t-il utiliser les connaissances acquises en dehors de ce contexte? Comment pourra-t-il relier telle ou telle notion, telle analyse, telle conception à la situation d'apprentissage qu'il fera vivre à l'enfant si cette notion a été élaborée sans référence au comportement de l'enfant? Les modèles théoriques vont risquer d'en prendre pour leur rhume et l'enseignant va intervenir sans reconnaître que ces informations si théoriques soient-elles peuvent être fort pertinentes et pratiques.

Le problème peut demeurer entier: sur quoi l'enseignant va-t-il fonder son intervention auprès de l'enfant?

La compétence à retenir une notion, à décrypter un texte, un cours magistral ou une conférence ou encore à rédiger un examen ou un rapport ne se transforme pas automatiquement en compétence à intervenir efficacement et pertinemment.

Nous croyons que la meilleure source d'information pour l'enseignant, c'est l'enfant lui-même. Un livre ou un cours magistral peut renseigner l'enseignant sur les enfants en général, ou même sur l'enfant-type de huit ans ou encore sur la relation entre le langage et la pensée, mais l'enseignant est en contact avec la petite Nathalie Tremblay d'Alma ou le petit

Jean Lefebvre de la rue Bordeaux à Montréal. Nous croyons que c'est Nathalie et Jean qui peuvent indiquer le plus et le mieux à l'enseignant comment faire.

L'objectif de ce texte n'est pas seulement de transmettre quelques résultats de recherches appliquées. Nous voulons surtout inciter et aider l'enseignant à interpréter les nombreux messages implicites du comportement de ses élèves, plus particulièrement de leur comportement linguistique. Plus généralement, nous croyons que l'enseignant doit développer une compétence particulière à interpréter le comportement de l'élève aux prises avec la lecture d'un conte, l'orthographe d'un mot, l'addition de deux nombres ou encore des notions de géographie.

Bref, l'enseignant doit pouvoir interpréter les maldonnes* que fait l'enfant. Si nous portons notre attention sur les maldonnes plutôt que sur les réussites, c'est simplement que celles-ci sont plus "informatives" que les "bonnes réponses". Afin de clarifier notre position, jetons d'abord un coup d'oeil sur la signification des "bonnes réponses".

2. LA SIGNIFICATION DES BONNES REPONSES

Une bonne réponse peut être moins "informative" qu'une maldonne tout simplement parce qu'elle est plus ambiguë: elle est plus difficile à interpréter et plus facile à mésinterpréter. Prenons un exemple très simple. Supposons qu'un enseignant demande: "Quelle est la province la plus populeuse: le Québec ou Terre-Neuve?" Nathalie répond: "Le Québec" et Jean: "Terre-Neuve". Nous savons immédiatement que Jean a besoin d'aide; il s'est trompé quelque part. Mais qu'en est-il de Nathalie? Est-ce qu'on est sûr qu'elle connaît la bonne réponse? Est-ce qu'elle n'a pas tout simplement bien deviné?

Quand un enfant réussit un problème, il est très tentant de supposer qu'il connaît le principe ou la démarche qu'on veut lui faire acquérir. On serait en droit de se dire: "Après tout, j'ai utilisé moi-même tel principe ou telle démarche pour trouver la solution, pourquoi Nathalie n'en aurait-elle pas fait autant? Mais, cette supposition est très souvent une illusion. Par exemple, on demande à un enfant: "Quel est le résultat de 2 X 2" et il répond: "4". Tout va bien si l'enseignant conclut que l'enfant sait multiplier et qu'il ne pose pas d'autres problèmes. Mais si le même enfant affirmait que: "1 X 3 = 4, 2 X 3 = 5 et 5 X 5 = 10", il est clair que sa première réponse est le résultat d'une stratégie incorrecte ou encore qu'il est incapable d'utiliser une même stratégie adéquate quand il rencontre des problèmes plus difficiles ou nouveaux. Dans le même sens que les travaux

* maldonnes: à cause du point de vue positif que nous avons adopté sur ce que tout le monde appelle faute, erreur, échec ou mauvaise réponse, nous croyons ce néologisme utile.

de Yetta Goodman et Carolyn Burke, nous avons enregistré des enfants en milieu scolaire en train de lire un album racontant les mésaventures d'un ogre et d'une fillette. Un des passages du texte à lire était:

> *Caché derrière quelques rochers bordant le chemin,*
> *l'ogre attendait la fillette, prêt à se jeter sur elle.*

Alain a lu:

> *Caché derrière quelques rochers bordant la route,*
> *l'ogre attend la fillette, prêt à se jeter sur elle.*

Alors que Jocelyn a lu:

> *Chevré derrière quelques rochers bourdant le chemin*
> *l'ogre attendait la fillette, prêt à jeter sur elle.*

L'analyse des maldonnes commises par les deux lecteurs nous indique tout de suite qu'ils n'ont pas utilisé le même processus pour produire leurs maldonnes. Alors qu'Alain a produit une phrase tout à fait acceptable du point de vue de la grammaire et du sens, Jocelyn a utilisé deux mots qui n'existent pas (pas même dans sa façon spontanée de s'exprimer). L'analyse des maldonnes peut vous aider à revoir votre conception du processus de la lecture.

En effet, il est courant d'entendre dans une classe de l'élémentaire une intervention du genre: "Alain, devine pas, lis!" ou encore: "Alain, regarde les lettres comme il faut, fais attention aux lettres, tu lis pas ce qui est écrit." Ces deux interventions s'appuient sur la théorie qui veut que lire, c'est essentiellement un processus synthétique de décodage lettre après lettre. Du point de vue de cette théorie, lorsqu'Alain lit: "route" au lieu de "chemin", il s'éloignerait du supposé processus-clé de la lecture alors que Jocelyn s'en rapproche beaucoup plus en lisant: "bourdant" au lieu de "bordant" puisqu'il n'a fait qu'ajouter une seule lettre alors qu'Alain les a toutes changées. S'il est incontestable qu'on doive regarder des lettres pour lire, par contre on peut sérieusement remettre en question cette théorie qui dit que lire, c'est essentiellement ça. En effet, "chemin" et "route" dans ce contexte-ci changent très peu le sens du texte, alors que "chevré" au lieu de "caché" le modifie et le rend incompréhensible. En se basant sur les processus suivis par les deux lecteurs, on peut conclure que pendant ce passage Alain a été plus attentif que Jocelyn au sens du texte et aux indices que lui donnait la structure de la phrase alors que Jocelyn était peut-être trop préoccupé par les lettres.

Plusieurs raisons peuvent faire qu'un lecteur se mette à "régresser" et à ne traiter mentalement que les lettres, les syllabes ou les mots et à ignorer le sens et l'organisation syntaxique de la phrase. Interpréter les réussites devient alors très difficile. Est-ce que Jocelyn a lu le reste de la phrase comme il a lu "chevré" et "bourdant", c'est-à-dire sans se préoccuper de la signification du contenu? Bien qu'il "décodait" correctement les autres mots, peut-être n'a-t-il rien compris! On est moins porté à

interpréter de cette façon les autres mots qu'a lus Alain. Cette brève analyse fait ressortir que non seulement les réussites peuvent être moins significatives que les maldonnes, mais que les maldonnes permettent d'interpréter les réussites différemment. Plus encore, les informations qu'on peut tirer d'une telle analyse permettent de remettre en question les fondements des interventions quotidiennes en classe, de les critiquer et, éventuellement, de les modifier.

Les maldonnes orthographiques sont tout aussi intéressantes. Comment expliquer que Jacques écrive: "... <u>on</u> les fait rentrer les vaches..." et quelques lignes plus bas: "...<u>ont</u> appellent les vaches..."? Est-ce que le deuxième "ont" résulte d'un manque d'attention? Cette explication n'explique rien puisque le premier "on" peut tout aussi bien résulter d'un manque d'attention. Jacques peut bien penser qu'il s'écrit toujours "ont" mais que cette fois-ci, il a oublié le "t". N'est-ce pas plutôt que Jacques utilise une stratégie inadéquate pour décider s'il faut un "t" à "on" ou pas? Il se peut aussi que Jacques croit (à tort) que le deuxième "ont" est l'auxiliaire puisqu'il est suivi d'un verbe, ce qui n'est pas le cas du premier.

> Dans certaines circonstances, les enfants sont capables de traiter des problèmes qu'ils ne comprennent pas du tout en utilisant une stratégie très puissante. Si ce genre de stratégie ne convient pas à la structure d'un problème particulier, par contre, il est très pertinent dans un champ très large de problèmes. L'anecdote suivante en est une illustration; elle a été rapportée par John Holt (1964).

> *Un jour, j'observais dans une classe où l'enseignante interrogeait les enfants sur les catégories grammaticales. Elle avait inscrit au tableau trois colonnes bien distinctes: NOM, ADJECTIF et VERBE. Elle prononçait un mot, puis elle nommait un enfant et lui demandait à quelle colonne ce mot appartenait... Comme d'habitude, la stratégie "devine - puis - observe" était très utilisée par les enfants; cette stratégie consiste essentiellement à se risquer à articuler lentement la première syllabe d'une réponse et à observer minutieusement l'expression de l'enseignant afin de vérifier si on est sur la bonne piste ou non. Avec la majorité des enseignants aucune autre stratégie n'est nécessaire: celle-ci fonctionne presqu'à tout coup. Mais l'enseignante que j'observais était beaucoup plus impassible que la moyenne: la stratégie "devine - puis - observe" ne pouvait pas fonctionner très bien. Malgré cela, le pourcentage de fois où les enfants tombaient pile était remarquablement*

> *élevé; d'autant plus qu'il m'apparaissait évident d'après le comportement des enfants et des réponses données qu'ils ne maîtrisaient même pas l'ombre des notions de nom, d'adjectif et de verbe. Finalement, un enfant s'adressa à l'enseignante: "Mademoiselle... Mademoiselle..., vous ne devriez pas nous montrer la bonne réponse." Après un moment, ... j'ai cru comprendre ce que cette petite fille avait dit. Comme l'enseignante écrivait chaque mot dans la colonne appropriée, elle se préparait d'une certaine façon à inscrire le mot en se plaçant dans la direction où elle allait bientôt écrire. Grâce à l'angle de son corps par rapport au tableau, les enfants avaient pu capter un indice très subtil de ce qu'était la bonne réponse.*

Une autre raison pour remettre en question l'information obtenue par les "bonnes réponses", c'est que, dans certains cas, les limitations particulières dans le développement d'un enfant lui permettent de réussir là où un enfant plus développé échouerait. C'est un peu la réciproque du test de Jean Piaget sur la conservation des liquides où les enfants plus âgés réussissent mieux que les plus jeunes. En effet, les psychologues ont pu observer que les jeunes enfants avaient de meilleurs résultats que des enfants plus âgés lorsqu'il accomplissaient certaines tâches expérimentales.

Sur certains jugements impliquant la perception (auditive et visuelle) par exemple, la précision décroît de façon inversement proportionnelle à l'âge au lieu de s'améliorer. C'est du moins ce qu'on est tenté de conclure d'après les deux expériences que nous allons vous rapporter. Dans ces deux expériences, l'analyse des mésinterprétations des indices (visuels ou auditifs) révèle des faits importants quant au développement cognitif comme on pourra le constater, l'attitude qui pousse à considérer et analyser les mauvaises réponses se retrouve aussi dans des recherches scientifiques.

Une expérience de jugement en perception visuelle

On demande à un jeune enfant de comparer la dimension d'un cube placé tout près de lui à la dimension d'un cube placé plus loin. L'expérience est reprise plusieurs fois avec des cubes de dimensions différentes. Le jeune enfant a tendance à sous-estimer légèrement la grosseur du cube placé plus loin. Par contre, le jugement d'un adulte sera bien plus mauvais parce qu'il aura tendance à surestimer énormément plus la dimension du cube placé plus loin. L'explication avancée pour expliquer ces résultats surprenants, c'est que l'adulte a appris à tenir compte de la perspective. Il sait que les objets placés au loin semblent plus petits qu'ils ne le sont et, conséquemment, il compense trop l'effet de la perspective. Sa compréhension de l'espace est beaucoup plus raffinée que celle de l'enfant, mais elle le conduit à des erreurs beaucoup plus grandes dans une situation expérimentale comme celle-ci.

Une expérience de jugement en perception auditive

WARREN, R.M. et WARREN, R.P. (1970) ont demandé à des volontaires d'écouter une bande magnétique à l'aide d'un casque d'écouteurs et de transcrire tous les mots qu'ils entendaient. Sur la bande magnétique, on avait copié une centaine de fois, très exactement, le même enregistrement du même mot. Les résultats sont très surprenants. Alors que les enfants de huit ans et moins entendent généralement le même mot, les adultes, eux, entendent des dizaines de mots tout à fait différents.

L'explication avancée s'appuierait sur l'inégalité dans le développement du langage entre l'enfant et l'adulte. Les adultes font beaucoup d'erreurs parce qu'ils ont développé la capacité de suppléer leur perception par une plus grande expérience de la langue et de la réalité, leur perception auditive de messages linguistiques pouvant donc être plus floue. Les enfants n'ont pas une aussi grande expérience: ils doivent être beaucoup plus attentifs aux signaux acoustiques. Bien sûr, dans des situations naturelles de communication, la capacité qu'ont les adultes d'utiliser leur plus grande expérience de la langue et de la réalité les aident bien plus qu'elle ne leur nuit et les enfants qui semblent avantagés dans cette situation expérimentale seront désavantagés ailleurs.

Par ces deux exemples, nous ne proposons pas aux enseignants de transformer leur classe en laboratoire de psychologie expérimentale. Nous voulons simplement illustrer par des exemples tirés d'expérimentations scientifiques comment l'analyse des "bonnes et mauvaises réponses" est plus significative que la seule bonne réponse. Nous souhaitons que les enseignants retiennent ce point de vue des scientifiques dans leur classe. Pour ce faire, nous tenterons d'identifier la signification des maldonnes puis nous esquisserons des procédures d'analyse de maldonnes en français et dans d'autres disciplines.

3. LA SIGNIFICATION DES MALDONNES

Nous avons l'impression que trop d'enseignants négligent de tirer profit des maldonnes de leurs élèves. A l'occasion des observations que nous avons pu faire en milieu scolaire, nous avons été étonné de constater combien les maldonnes étaient tout simplement ignorées. Souvent l'enseignant pose une question et s'il reçoit une réponse incorrecte de la part d'un enfant, il passe d'un enfant à un autre jusqu'à ce qu'il obtienne la réponse à laquelle il s'attendait. Là où les maldonnes ne sont pas ignorées, elles sont souvent punies. Elles sont traitées comme s'il s'agissait d'un péché ou d'une insulte qui résulterait du manque d'ambition de l'enfant ou encore de sa volonté de s'opposer à l'autorité. Il n'est pas surprenant que les enseignants traitent les maldonnes de cette façon. Tout le monde (les parents en particulier) a tendance à voir chez un enfant qui réussit un indice de la compétence de son professeur, alors qu'un enfant qui échoue devient le symptôme de quelque chose

qui ne tourne pas rond chez son enseignant. L'aversion générale pour les maldonnes et la volonté de les supprimer sont compréhensibles; par contre, en agissant ainsi les enseignants se privent d'une source importante de renseignements pour comprendre le fonctionnement de la pensée de l'enfant.

Qu'est-ce qu'une maldonne peut signifier pour un enseignant? Au minimum, la maldonne peut indiquer qu'il faut continuer à enseigner. Un enfant qui réussit une tâche particulière peut avoir besoin ou non de plus d'enseignement, mais un enfant qui échoue a clairement besoin d'aide. Mais, quel genre d'aide? Le seul fait qu'un enfant échoue ne nous indique en rien le genre d'enseignement dont il a besoin.

L'utilisation technocratique des maldonnes

Une façon courante d'utiliser les maldonnes est d'en compter le nombre et, en s'appuyant sur le total obtenu* pour un enfant, on peut alors l'assigner (tout en ayant l'air d'être scientifique) à un groupe de rythme particulier, à une voie ou une autre (qui peut mener à de véritables voies d'évitement).

Exemples d'analyse de maldonnes

La quantité seule des maldonnes qu'un enfant peut produire en lisant un texte, par exemple, ne nous dit pas du tout comment lui enseigner à lire. Nous avons besoin de savoir ce qui l'empêche de lire et, pour le trouver, nous devons examiner la nature aussi bien que le nombre de ses maldonnes. Tout comme il y a plusieurs chemins tant adéquats qu'inadéquats qui mènent à une bonne réponse, il y a plusieurs chemins qui mènent à l'échec.

Si on traite les erreurs de la même manière, on ne réussira pas à atteindre la source particulière des difficultés de l'enfant. Des exercices systématiques de correspondances sons/lettres n'aideront en rien un enfant pour qui la langue des textes qu'il a à lire est quasiment étrangère; de même la lecture de longues listes de syllabes artificielles n'est pas un remède utile et satisfaisant pour un enfant qui ne réussit pas à tirer du sens de ce qu'il décode.

Nous allons maintenant introduire plus spécifiquement la notion de stratégie pour décrire le processus, la règle personnelle ou le truc que l'enfant utilise pour produire une réponse, que cette réponse soit adéquate ou non. Une bonne analyse des maldonne devrait permettre d'identifier:

---

* Dans plus d'un cas, on manipule l'ensemble des totaux obtenus afin de pouvoir rencontrer les normes administratives définies à l'avance: telle proportion de la clientèle scolaire ira nécessairement en voie allégée, telle autre en récupération, etc.

1. Quelle stratégie l'enfant a utilisée
2. Quelle règle il n'a pas appliquée
3. Si sa stratégie était trop générale
4. Si sa stratégie était trop particulière
5. Si sa stratégie ne s'appliquait pas à son problème
6. Si sa stratégie était complexe au point de mobiliser toute son attention sur un seul élément et ainsi provoquer des erreurs d'exécution
7. Si l'enfant a bien compris la tâche, le problème ou l'exercice
8. Si l'enfant a négligé ou oublié des éléments du problème
9. Si l'enfant a fait des erreurs en appliquant sa stratégie etc.

Nous allons tenter d'expliciter cette liste par des exemples.

1. Quelle stratégie l'enfant a-t-il utilisée

Reprenons l'exemple de la lecture d'Alain et celle de Jocelyn. Lorsqu'Alain lit "route" au lieu de "chemin", il remplace un nom par un nom et il n'y a aucun changement appréciable de sens: on peut dire qu'il s'est appuyé sur le sens de la phrase et de cette section du récit. Jocelyn par contre lit des énoncés sans sens: "chevré" au lieu de "caché" et "bourdant" au lieu de "bordant" dans les deux cas il y a une grande ressemblance sur le plan des sons et de la graphie. Jocelyn utilise une stratégie presqu'exclusivement phonographique (déchiffrage lettres/sons).

2. Quelle règle il n'a pas appliquée

Une analyse des maldonnes devrait permettre d'identifier les difficultés d'un enfant descriptivement par rapport à un contenu d'enseignement. On peut ainsi organiser l'enseignement à partir des difficultés rencontrées et se servir des programmes d'enseignement comme cadre de référence et non comme contenu d'enseignement à priori. Tenir compte des maldonnes permet un enseignement individualisé et correctif.

3. Si la stratégie était trop générale

Marie (1ère année du primaire) écrit: "à vèce" (avec), "batire", "rose", "tanise" (tennis) etc. Dans son texte, plusieurs mots ont un "e" à la finale. Sa stratégie était alors d'ajouter un "e" à chaque mot qui, à l'oral, se terminait par une consonne. Marie avait sans doute observé que le "e" faisait souvent "sonner la dernière consonne" (chaude, verte par opposition à chaud et vert).

4. Si la stratégie était trop particulière

On peut facilement imaginer des cas où l'enfant ne généralise pas l'acquisition d'une règle. Ce qui a été appris dans un contexte n'est pas généralisé aux autres contextes. Prenons le cas de l'accord du sujet

avec le verbe. Plusieurs enfants peuvent accorder un verbe au pluriel avec n sujet pluriel lorsque le verbe suit immédiatement le verbe; mais, si le erbe est séparé du sujet par un adverbe ou que le sujet est repris par le ui relatif l'accord ne se fait plus.

. Si la stratégie ne s'appliquait pas au problème

Pour toutes sortes de raisons, l'enfant peut être amené à utiiser une stratégie totalement inadéquate, sans pertinence avec la tâche à xécuter. Imaginons un enfant à qui on fait lire un texte à voix haute et à ui on pose par la suite, des questions de compréhension sans qu'il n'en ait té averti au préalable. Si cet enfant est dans une classe où l'enseignant et l'accent sur la "lecture expressive", il est probable que cet enfant conacre toute son attention à rendre le texte avec une intonation expressive, respecter la ponctuation et à ne faire aucun retour en arrière et non pas stocker des informations sur lesquelles il pourrait être interrogé. Résultat: il sera incapable de répondre aux questions.

5. Si la stratégie était complexe au point de mobiliser toute l'attention sur un seul élément et ainsi provoquer des erreurs d'exécution

Un élève a à calculer 9 x 4 et il choisit de calculer 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4. Toute son attention sera utilisée à stocker le résultat temporaire et à se rappeler où il en était dans la suite de 4 à additionner. Voir plus bas au paragraphe; diverses stratégies pour un même problème.

7. Si l'enfant a bien compris la tâche, le problème ou l'exercice

Très souvent les résultats des tests psychométriques sont biaisés par le fait que le sujet doive comprendre la tâche qui est présentée sous forme écrite. Les techniciens de l'évaluation négligent généralement ce biais qu'introduit la lecture qui est une tâche en soi. Mentionnons aussi que le lexique et les formulations linguistiques qu'on retrouve dans les livres de mathématique est trop souvent éloigné des capacités de lecture des enfants.

8. Si l'enfant a négligé ou oublié des éléments du problème.

Plusieurs raisons peuvent pousser un enfant à négliger ou oublier des éléments: la présentation du problème, la nouveauté de la tâche, le fait que le problème suppose l'utilisation de deux calculs subséquents, etc.

9. Si l'enfant a fait des erreurs en appliquant sa stratégie

L'enfant peut inverser ou omettre des étapes dans un calcul. Si on demande le coût d'une chaise à $35,00 sur laquelle s'applique une réduction de 25% et qui est taxée à 8%, l'enfant peut d'abord ajouter la taxe

de 8% au $35,00 puis soustraire la remise de 25% après coup.

Il est bien évident que l'enfant ne pourra pas expliciter sa stratégie à tout coup.

Diverses stratégies pour un même problème

Afin de donner un autre exemple de ce que nous entendons par stratégie, analysons les diverses façons de résoudre le même problème d'arithmétique soit 9 x 4. D'abord, on peut calculer 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4, ce qui est long et qui risque fort de provoquer des erreurs de calcul. Cette stratégie (bien correcte mathématiquement) provoquera presqu'à coup sûr des erreurs d'exécution. Les ordinateurs qui ne font pas d'erreurs d'exécution peuvent se permettre une telle stratégie qui est pour eux, très simple. Une autre façon de faire est d'appliquer la règle de commutativité de la multiplication et de calculer 4 x 9 = 9 + 9 + 9 + 9 au lieu de 9 x 4. Ce qui réduit de beaucoup les risques d'erreur d'exécution dans les calculs. Ces deux stratégies supposent, bien sûr, qu'on connaisse l'addition. Une troisième façon de procéder consiste à calculer (4 x 10) - 4 ou (5 x 9) - 9 ou encore (5 x 10) - (4 + 10), etc. Ces trois façons de faire (qui s'inspirent des "mathématiques modernes") sont un peu trop complexes pour un ordinateur mais très rapidement pratiques pour la mémoire immédiate des humains: elle nécessite peu d'opérations et peu de mémorisation de tables. L'efficacité de cette stratégie devient encore plus évidente lorsqu'on utilise des nombres plus grands (ex.: $49 \times 76 = \frac{(100 \times 75)}{2} - (76) + (49)$). Une quatrième façon de faire consiste à apprendre par coeur que 4 x 9 = 36 ce qui suppose qu'on a mémorisé de longues tables de multiplication et qu'on tire de notre mémoire à long terme le résultat sans faire les calculs. Cette stratégie minimise les erreurs de calcul mais suppose qu'on décompose les multiplications plus complexes en des résultats déjà connus ce qui est finalement assez long et complexe. Vous pouvez aussi imaginer d'autres stratégies sans difficulté.

Maintenant qu'on a une meilleure idée de ce qu'est une procédure ou une stratégie, on est plus en mesure d'identifier les différentes stratégies que peut utiliser un enfant en lisant, en calculant ou en écrivant. Bien sûr, il faut analyser plus d'un cas pour être sûr de son analyse. Par exemple, au début du primaire, les enfants ont passablement de difficultés avec ce qu'on appelle à l'école les lettres muettes. Cette difficulté est certainement reliée au fait que l'enseignement de l'écriture passe presque exclusivement par les correspondances sons/lettres ce qui fait que les lettres muettes n'ont, dans l'esprit des enfants, aucune correspondance. Prenons l'exemple du "E" muet; l'enfant saisit assez vite qu'il faut souvent ajouter (dans son esprit) des "E" à la fin des mots. Il peut alors en mettre presque partout. Par ailleurs, le "E" fait souvent que la consonne précédente se prononce: comparez CHAUD/CHAUDE, VERT/VERTE. Si l'enfant écrit: "TOUTE LE MONDE", il se peut qu'il ait ajouté un "e" à "TOUT" comme il en a souvent à la fin des mots ou encore qu'il veuille transcrire fidèlement la prononciation

de son milieu et faire que le "T" se prononce. Afin d'éclaircir le point, l'enseignant devra tenter de savoir si l'enfant s'est appuyé sur l'une ou l'autre stratégie en observant d'autres cas et/ou en discutant avec l'enfant. Dans le cas où l'enfant a écrit "TOUTE" parce qu'il voulait transcrire fidèlement la prononciation québécoise, l'enseignant peut alors constater que l'enfant montre qu'il maîtrise bien l'utilisation du "E" pour faire "sonner" le "T". Par ailleurs, l'enfant peut très bien ignorer que la forme standard doit être "TOUT" ou plus encore que l'écriture à l'école ne transcrit que rarement les formes linguistiques qu'il entend couramment autour de lui. Ça peut être toute une découverte pour un enfant de sept ans que d'apprendre que l'orthographe ne lui permet pas de transcrire sa façon de parler! On voit comment l'analyse d'une simple maldonne orthographique peut révéler beaucoup si on se donne la peine de fouiller un peu.

CONCLUSION

En éducation, considérer les maldonnes autant que les bonnes réponses, c'est construire et orienter son enseignement à partir de l'enfant. C'est considérer l'enfant comme le meilleur informateur possible quant aux interventions qu'il faut lui prodiguer, c'est être attentif à l'activité mentale qui sous-tend ses comportements.

L'enseignant qui sait tirer parti des observations qu'il fait du comportement d'un enfant en lecture, en écriture, en mathématiques saura lui proposer des lectures qui lui conviennent à lui, des situations de communication écrite et des exercices d'écriture plus adéquats. Il saura aussi individualiser les contenus à enseigner, relativisant ainsi les programmes d'enseignement et le matériel didactique qui sont toujours rédigés comme si tous les enfants étaient identiques et avaient besoin tous en même temps de la même intervention.

REFERENCES

CHABOT, Marcel (1977),
La lecture telle que les enfants l'apprennent: une procédure d'analyse des maldonnes en lecture orale, Pracdix Inc. Montréal

GOODMAN, Yetta M. et BURKE, Carolyn (1972),
Reading misene iventory: procedure for diagnosis and evaluation; Macmillan; New-York

HOLT, John (1964),
How children fail; New-York, Pitman

REINWEIN, Joachim (1977),
Le code écrit tel que les enfants l'apprennent; Pracdix inc, Montréal. L'orthographe grammaticale à l'élémentaire

SEGUIN, Claude (1977).
Le code écrit tel que les enfants l'apprennent; L'orthographe à l'élémentaire, Pracdix inc. Montréal

WARREN, R.M. et WARREN, R.P. (1970),
Auditory illusions and confusions, in Scientific American: # 223, pp. 30-36

UN CAS PARTICULIER D'ACCORD PAR PROXIMITE*

Roland Pelchat
Université du Québec à Montréal

Dans tout phénomène d'accord, il y a un terme (nom, pronom) qui impose sa ou ses marques morphologiques à d'autres termes (épithète, apposition, attribut, verbe) qui lui sont subordonnés.

Dans les cas du verbe, c'est le nom ou le pronom occupant la fonction de sujet qui régit le verbe en nombre et en personne.

Si on s'en tient aux situations les plus simples, orthographier un verbe supposerait une triple prise de conscience:

a) repérer le sujet;
b) identifier le nombre et la personne du sujet;
c) connaître les flexions correspondantes du verbe;

Que cette triple analyse se fasse simultanément, que dans certains cas elle s'opère à un niveau semi-conscient, que l'oralisation révèle des contraintes morphologiques, que la constance de certains repères visuels prenne le relai de l'analyse formelle, cela est fort plausible, mais il est permis de croire que le scripteur, pressé par le temps, et sensible aux régularités, tentera de développer des stratégies qui lui permettront de déboucher sur des quasi-automatismes.

Dans les accords plus simples

(1) le garçon chante
(2) les oiseaux s'envolent
(3) elle travaille
(4) nous jouons,

la recherche du sujet est facilitée par la contiguïté du nom ou du pronom. Ce qui est encore plus déterminant, c'est l'ordre des mots: le sujet précède ordinairement le verbe qui est suivi de l'attribut ou des compléments. Pour s'en convaincre, on n'a qu'à observer les difficultés qu'éprouvent les enfants

---

* Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du F.C.A.C. du M.E.Q.

dans les accords par inversion. On peut donc imaginer qu'une stratégie générale, basée sur une constante de la langue consisterait à faire accorder le verbe avec le nom ou le pronom qui précède immédiatement le verbe.

Précisions tout de suite que le concept de stratégie gagnerait à être précisé. Cependant, nous adoptons provisoirement la distinction faite par l'équipe d'Aix* entre une analyse centrée sur le code et une analyse centrée sur le scripteur. Dans une analyse centrée sur le code, orthographier suppose le recours (du moins pour la morphologie) à des règles conventionnelles définies par une grammaire.** Une stratégie, vue sous cet angle, serait un ensemble de règles intériorisées et qui joueraient à des niveaux variables de conscience dans l'acte d'écrire. Mais une analyse centrée sur le scripteur, c'est-à-dire sur le fonctionnement réel et individuel de l'enfant, peut révéler d'autres particularismes. Il est permis de postuler des stratégies qui reposent non pas sur l'application de règles de grammaire plus ou moins automatisées, mais sur les indices d'ordre séquentiel ou de position, sur des régularités statistiques, sur des jeux de commutation, etc. L'utilisation de "trucs" (genre la substitution de battre à gronder dans "je me suis fait gronder") est la preuve qu'on peut contourner l'analyse grammaticale en ayant recours à des stratégies plus fonctionnelles et plus économiques. Le questionnement de l'enfant n'est pas toujours une technique sûre de mise à jour de ses stratégies: conscient de la tâche scolaire qu'on attend de lui, il a souvent tendance à donner des réponses stéréotypées.

Que se produit-il, par exemple, si entre le nom ou le pronom sujet et le verbe s'intercale un complément pronominalisé, comme dans les exemples suivants:

(5) Tu lui donnes
(6) Les joueurs le félicitent

On peut penser que le scripteur ne sera pas dupe, qu'il se posera les bonnes questions pour repérer le sujet et qu'il effacera par commutation le mot qui vient brouiller les cartes.

Un tel comportement est possible chez un scripteur averti, mais ce n'est pas le cas de l'enfant en voie d'apprentissage. L'examen de copies d'enfants en situation de rédaction libre nous incline à penser que les choses se passent autrement. Il n'est pas rare de trouver des énoncés orthographiés comme 7 et 8.

---

* Voir l'article de ce numéro.

** Voir la thèse d'André Chervel pour qui la grammaire a servi, au cours de l'histoire, de "justification théorique" à l'enseignement de l'orthographe. (... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Payot, Paris, 1977).

(7) Je lui dit
(8) Je les accompagnent

On peut alléguer la distraction, l'inattention, la paresse, mais ces pseudo-explications sont trop faciles et ne rendent pas compte de ce qui se passe.

Il semble que le jeune scripteur (et le moins jeune peut-être?), en quête de stratégie, obéisse souvent à un mécanisme psychologique qu'on pourrait s'énoncer de la façon suivante: l'accord est d'autant plus facile que l'accordeur est voisin de l'accordé. Conséquemment, tout mot ou groupe de mots placé entre l'accordeur et l'accordé fait écran et est source possible de maldonnes.* Dans le cas particulier illustré par les énoncés (5) et (6), c'est le pronom complément qui fait interférence entre le sujet et le verbe. On peut poser comme hypothèse que devant cette difficulté additionnelle, les tentatives de l'enfant ne seront pas aléatoires. L'examen des maldonnes nous porte à croire que l'accord se fait souvent par contiguïté.

Notons que la connaissance de l'oral fournit parfois assez d'indices pour empêcher une application trop stricte de cette stratégie.

Si une maldonne comme

(9) Elle me vois

est possible, on n'aura jamais

(10) Tu nous donnons
(11) Il vous aimez.

Le réactif de l'oreille prévient de tels écarts. Précisons davantage: le risque de maldonne se produit surtout dans les cas d'homophonie. C'est le cas des énoncés (7), (8) et (9), où les formes possibles (accord avec le sujet ou accord avec le complément) sont homophones. L'oral ne fournissant pas d'indices, c'est la forme graphique seule qui permet de différencier les homophones.

La résolution des cas d'homophonie peut donner des graphies comme

(12) Ma tante nous donnes,

où on peut faire l'hypothèse que le scripteur

---

* Nous préférons maldonne (déjà utilisé en lecture) à faute à cause de son absence de connotations morales.

a) ayant rejeté la forme donnons comme étant interdite par le contexte oral,

b) mais conscient que le nous est pluriel, a recours à un s dans sa tentative de marquer le pluriel.

Si cette hypothèse est juste, il pourrait se produire des cas où paradoxalement l'accord serait la résultante d'une heureuse coïncidence. Considérons l'énoncé

(13) Tu nous donnes.

Deux explications sont possibles pour justifier l'accord de donnes:

a) le scripteur a fait accorder donnes avec tu;

b) le scripteur, obéissant à la loi de proximité, est aux prises avec un cas d'homophonie (donne? donnes? donnent?) et se résout à mettre un s dans son essai de marquer le pluriel.

Une dernière remarque s'impose. Une autre difficulté provient du fait que la plupart du temps le pronom complément n'est pas à la même personne que le nom ou le pronom sujet:

Tu lui ...
Je lui ...
Elle me ... etc.

Le risque de maldonne n'existe pas en principe quand les pronoms (sujet et complément) sont à la même personne

(14) Il lui parle.

On pourrait d'ailleurs, encore ici, faire la même observation sur la possibilité d'un accord par coïncidence.

Mais le risque demeure si le nombre diffère entre le sujet et le complément:

(15) Il leur demande.

Après examen du contexte de ce type particulier de maldonne par proximité, nous avons procédé à une vérification expérimentale auprès d'enfants de l'élémentaire. Un premier corpus (corpus A) était composé d'énoncés où les élèves devaient orthographier le verbe dans des structures.

Sujet -- verbe -- (complément ou attribut).

Un autre corpus (corpus B) comprenait des énoncés semblables (avec les mêmes verbes la plupart du temps), mais où on avait intercalé un pronom personnel entre le sujet et le verbe.

Nous avons avancé les hypothèses suivantes:

1) les résultats obtenus pour le corpus A et pour le corpus B seront significativement différents;

2) les résultats seront significativement différents d'un niveau à l'autre, que les corpus soient étudiés séparément ou réunis;

3) les maldonnes ne seront pas aléatoires, mais obéiront à la loi de proximité;

EXPERIMENTATION

Nous avons procédé à une vérification expérimentale. Le test se présentait comme un exercice à trous*: il comprenait dix énoncés ayant la structure Sujet - Verbe ... (Corpus A) et dix énoncés ayant la structure Sujet - Pr. compl. - Verbe ... (Corpus B). Les énoncés ont été construits par couples (tu donnes - tu me donnes), mais distribués dans un ordre aléatoire pour éviter tout effet d'entraînement. Afin de recréer autant que possible un climat d'écriture spontanée et éviter de polariser l'attention sur l'orthographe, nous avons intitulé le test un "jeu de détective". On invite l'enfant à exercer ses qualités de détective en devinant les mots qui manquent. Le contexte est souvent suffisant pour produire les verbes désirés, mais pour réduire l'éventail des réponses possibles, nous avons donné comme indices supplémentaires les deux premières lettres du verbe. Un exemple type des deux structures étudiées serait le couple suivant:

a) mon pauvre chien est malade: il fa ... pitié.

b) Oh! que ma dent me fa ... mal!

Sans chercher à être exhaustif, nous avons quand même essayé de respecter la combinatoire des personnes:

Je vous ...
Il les ...
Tu lui ...
etc.

---

* Voir copie en annexe.

L'échantillon comprenait deux classes de 3e, 4e, 5e et 6e années de milieu moyen. Aucune distinction n'a été faite entre les garçons et les filles.

ANALYSE STATISTIQUE*

L'examen de nos données brutes révèlent des écarts assez importants entre nos différents échantillons. Le corpus A, par exemple, (sans pronom clitique) a été réussi à 68,3% tandis que le corpus B (avec pronom clitique) l'a été à 53,4%. Mais comment évaluer le degré de significativité et la probabilité de ces écarts? Ces pourcentages, même s'ils nous semblent éloquents, ne nous permettent pas de le dire.

Nous avons procédé à une série de comparaisons de moyennes à l'aide du test de student-fisher. L'écart réduit obtenu à la suite de ces comparaisons de moyennes nous permet de traduire ce résultat en probabilité. Voyons dans le détail nos hypothèses de départ.

Nous avions prédit que les résultats obtenus au corpus A seraient significativement différents de ceux du corpus B. L'hypothèse nulle consiste à réunir les deux échantillons et à considérer que les écarts de chaque corpus par rapport à ce nouvel ensemble seront aléatoires ou peu significatifs. Or, nous obtenons un écart réduit de 3.19, ce qui pour 9 degrés de liberté équivaut à une probabilité de .011. Si nous prenons comme seuil le 5% généralement admis, nous devons rejeter l'hypothèse nulle et voir dans ce résultat autre chose que l'effet du hasard. Les 195 élèves de 3e à 6e années pris dans leur ensemble, ont obtenu des résultats significativement différents aux deux corpus. Il semble donc plausible d'admettre que la présence ou l'absence d'un pronom clitique est seule responsable de cette différence. La présence d'un pronom complément, précédant immédiatement le verbe a été cause d'un plus grand nombre de maldonnes pour l'ensemble des élèves et cela de façon significative. Notre première hypothèse est donc confirmée.

Il peut être intéressant de pousser plus en détail la comparaison et d'examiner comment se comporte chacun des niveaux toujours par rapport aux deux corpus A et B. Les pourcentages de réussite pour chacun des niveaux s'établissent de la façon suivante:

---

* Nous tenons à remercier Hubert Manseau et André Ostiguy du Service de l'informatique de l'UQAM qui ont accepté de bonne grâce d'informatiser nos données. Nos remerciements vont également à Christiane Mallet pour sa patience et sa conscience professionnelle dans la compilation des résultats.

	Corpus A	Corpus B
3e	42,9%	51,1%
4e	48,5%	64,0 %
5e	52,0 %	70,9%
6e	69,8%	86,5%

Tableau I. Pourcentages de réussite des deux corpus

Ce tableau aux différents degrés nous permet de constater qu'il y a progression constante d'un niveau à l'autre pour les deux corpus et qu'il y a un écart important entre les corpus A et B de chaque degré. C'est cette différence de performance entre les deux corpus qui nous intéresse pour le moment. Cette différence est-elle significative au même degré que les deux corpus considérés globalement, sans distinction des niveaux? Nous allons appliquer encore une fois le test de Student-Fisher et évaluer les résultats de chaque corpus par le nouvel ensemble constitué par la réunion des deux échanti-lons de chaque niveau. La comparaison des moyennes nous donne les probabilités suivantes:

3e	0,138
4e	0,019
5e	0,005
6e	0,008

Les probabilités de 4e, 5e et 6e années sont inférieures au 0,05 généralement accepté, résultats qui vont dans le sens de l'hypothèse générale. Pour ces élèves, niveau par niveau, il y a un écart significatif de performance entre les deux tâches. Si on s'en tient au seuil de 5%, les résultats de 3e sont peu probants. Contrairement à notre attente, ce sont les élèves de ce niveau qui sont le moins affectés par la présence d'un pronom écran. Comment expliquer un résultat aussi inattendu?

Il se peut que les véritables débuts d'enseignement systématique de l'accord du verbe avec son sujet se fassent à ce niveau et que l'attention de l'enfant soit attirée davantage sur ce phénomène qu'aux autres niveaux; il est possible aussi que des stratégies nouvelles s'installent progressivement à partir de la 4e, compte tenu des tâches de plus en plus complexes qu'on attend de l'enfant.

Après avoir comparé les performances aux deux corpus globalement et par niveau, étudions maintenant les résultats obtenus aux différents niveaux. Si on réunit les deux corpus de chaque niveau, le pourcentage de réussite s'établit ainsi:

3e	47,4%
4e	56,3%
5e	61,5%
6e	78,2%

Comme on pouvait s'y attendre la progression est constante, c'est-à-dire qu'on fait pour l'accord du verbe avec son sujet en général de moins en moins de maldonnes de la 3e à la 6e année. La comparaison de tous ces niveaux deux à deux nous donne dans tous les cas des probabilités inférieures à 5%. Ces résultats ne sont donc pas aléatoires et ne peuvent s'expliquer que par la variable niveau. Revoyons le Tableau I qui nous donne par niveau les résultats séparés des deux corpus.

	Corpus A	Corpus B
3e	42,9%	51,1%
4e	48,5%	64,0 %
5e	52,0 %	70,9%
6e	69,8%	86,5%

Ces pourcentages font voir une nette progression, mais ne nous autorisent pas de décider si la variation est significative d'un niveau à l'autre. Les calculs statistiques vont nous permettre de répondre à cette question. Nous allons faire une série de comparaisons, niveau par niveau et nous allons voir quelles probabilités correspondent à ces résultats.

	Corpus A	Corpus B
3e-4e	0,073	0,003
3e-5e	0,047	0,002
3e-6e	0,004	0,000
4e-5e	0,141	0,103
4e-6e	0,009	0,002
5e-6e	0,028	0,003

Tableau 2

Probabilités obtenues selon une étude comparée des corpus niveau par niveau.

On constate que pour le Corpus B (le texte non piégé), les probabilités pour que nous obtenions de tels résultats sont inférieures à 5%, sauf pour la comparaison entre la 4e et la 5e où nous avons une probabilité de 10,3%. Cela signifie que pour ce corpus (accord sans pronom écran) la variable degré est responsable de façon significative (sauf pour la 4e) des écarts que nous observons.

Le Corpus B (texte piégé) présente des écarts plus aléatoires. Les écarts entre 3e et 4e, 4e et 5e ne sont pas significatifs alors que l'écart entre 3e et 5e l'est à peine. On peut expliquer ces résultats par la

performance exceptionnelle de 3e par rapport à la 4e et à la 5e, et d'autre part par la relative faiblesse de la 4e (qui se retrouve dans les deux corpus) par rapport à la 5e. On peut penser pour le moment que l'apprentissage de ce type particulier d'accord n'est pas continu.

Procédons maintenant à l'analyse des maldonnes. Nous avions fait l'hypothèse que les graphies fautives ne seraient par aléatoires, mais qu'elles iraient dans le sens d'un accord par contiguïté.

Avant de poursuivre, nous devons préciser ce que nous entendons par maldonne et accord par contiguïté ou proximité.

Le test était suffisamment contraignant pour amener une production de verbes, ce qui obligeait l'enfant à faire l'accord nécessaire. Dans tous les cas (et ils sont relativement rares) où le mot complété n'était pas un verbe, nous avons compté cette production comme une maldonne.

Nous n'avons pas tenu compte des maldonnes affectant le radical, seule la terminaison nous intéressait. Ainsi une phrase orthographiée "Maman les apelle" a été évaluée comme bonne. Nous n'avons pas tenu compte également si le verbe produit était différent de celui que nous attendions même si les indices fournis (les deux premières lettres à l'initiale) suggéraient des choix. Le temps du verbe non plus n'a pas été jugé. Par exemple, si le contexte demandait un futur et que l'enfant donnait un présent, nous n'avons considéré que la finale. Pour résumer, nous n'avons tenu compte que de l'accord proprement dit à l'exclusion de toute autre considération.

Par ailleurs, l'analyse des maldonnes posait un problème plus délicat. Allions-nous nous en tenir formellement à un accord par contiguïté réussi? Pour illustrer ce fait, voyons les deux phrases suivantes:

a) Un médecin les soignent
b) Un médecin les soignes

Nous avons jugé que ces deux maldonnes constituaient des accords par proximité, considérant, comme nous l'avions observé au moment de l'analyse des textes libres, que la graphies s est une tentative de marquer le pluriel en utilisant un morphène appartenant à une autre catégorie grammaticale. Décision discutable, nous en convenons, mais qui nous semble confirmée par l'observation.

Nous avons assimilé les maldonnes à un corpus bien défini et nous avons calculé la proportion d'accords par proximité, tels que définis plus haut, rencontrée à chaque niveau. Les pourcentages se lisent comme suit:

3e	48,4%
4e	52,3%
5e	55,6%
6e	63,5%

On peut noter qu'en termes de pourcentage, ce type d'accord connaît une faveur grandissante de la 3e à la 6e année. Si on rapproche de ces chiffres le fait que les maldonnes de toutes catégories diminuent proportionnellement de la 3e à la 6e, il nous faut donc conclure que c'est la catégorie des maldonnes provenant d'un accord par proximité qui se développe à l'exclusion des autres types de maldonnes. On trouvera à la page suivante un tableau comparatif de l'évolution des types de maldonnes. L'histogramme fait voir de la 3e à la 6e une nette décroissance du pourcentage des maldonnes toutes catégories: il est de 57% en 3e et décroît régulièrement jusqu'à 30% en 6e. Par contre, l'accord par proximité est relativement plus fréquent d'un niveau à l'autre: il est à 48% en 3e et grimpe régulièrement à 63% en 6e année. L'examen même superficiel des maldonnes fait voir la progression suivante: dès la 4e année, les formes aberrantes (terminaison en - i, en - é, etc.) disparaissent graduellement pour faire place à des terminaisons réelles (-ais, - es - ent, etc.) et à une concentration grandissante autour des accords par contiguïté. A titre d'exemple, voyons la phrase 8.

Tu lui dis mon nom, veut-tu?

Voyons par degré, les flexions utilisées et les occurrences de chacune d'elles

	3e (31)	4e (14)	5e (20)	6e (14)	
- it	6	8	9	6	flexions résultant d'un accord par proximité
- ra	15	8	7	8	
- i	3	5			autres flexions utilisées
- é	4				
- ai	3	3			
- rai			3		
- re			1		

Tableau 3 - Flexions utilisées pour la phrase 8.

Pour cet exemple précis, toutes les maldonnes de 6e vont dans le même sens à l'exclusion de tout autre forme.

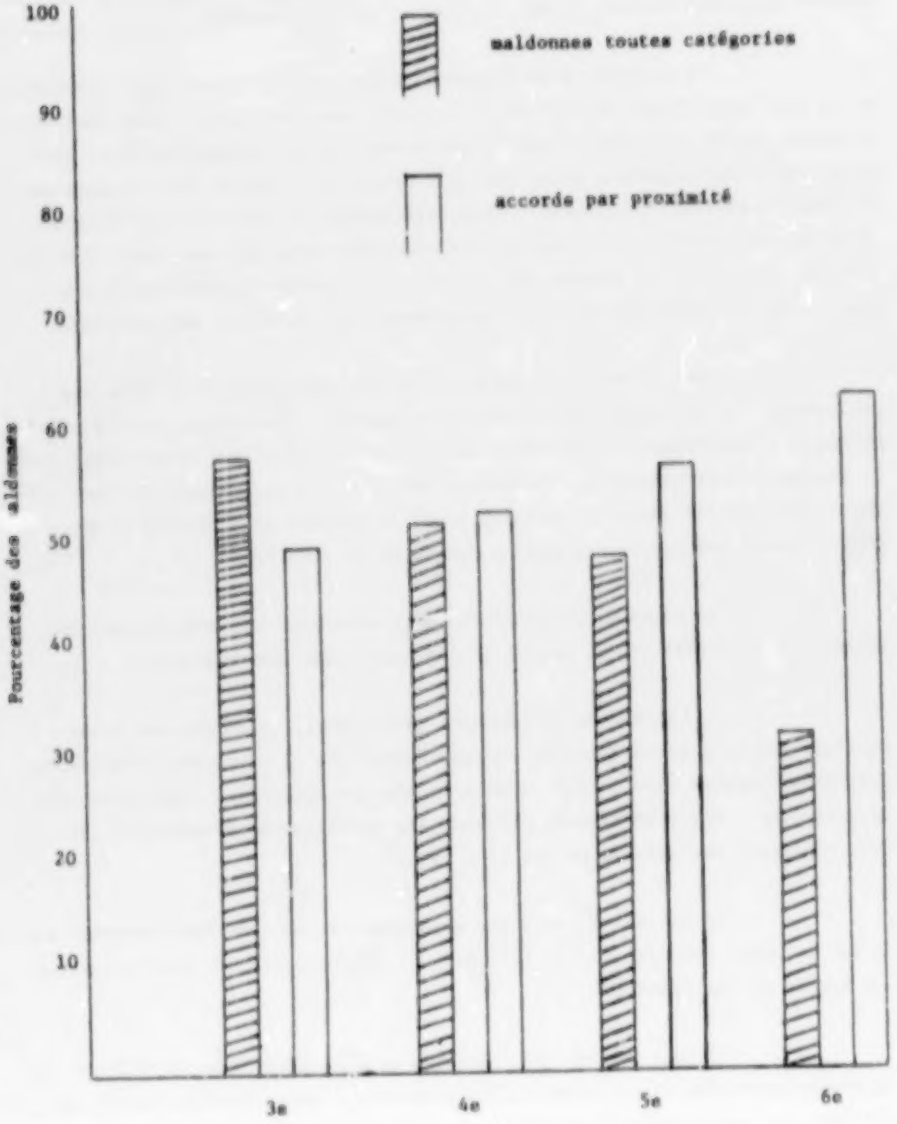


Tableau 4 - Comparaison des types de maldonnes

CONCLUSION

Il serait présomptueux de vouloir tirer de cette expérience des conclusions générales. Nous sommes bien conscient des limites de notre cadre expérimental, du caractère restreint de notre champ d'étude, des imperfections de notre instrument et de l'arbitraire de certaines de nos décisions. Néanmoins, cette étude révèle des faits d'apprentissage que des éducateurs expérimentés sont à même d'observer quotidiennement.

La présence d'un pronom clitique joue de façon significative de la 4e à la 6e année dans l'accord du verbe avec son sujet. Sauf pour la 3e année, où il n'y a pas d'écart significatif, il y a production d'un plus grand nombre de maldonnes quand les deux termes de l'accord sont masqués par un pronom personnel complément. Cette difficulté est relativement de mieux en mieux maîtrisée tout au long de l'élémentaire mais, paradoxalement, et inquiétant à la fois, il semble que ce soit par l'abandon graduel de formes plus ou moins aléatoires et leur remplacement par un accord par proximité.

Nous n'avons considéré qu'un cas très particulier d'accord par proximité. Il serait intéressant de reprendre l'expérience avec d'autres structures (complément du nom intercalé, relative enchâssée) pour vérifier si on observe la même tendance. Rappelons que l'accord par proximité n'est possible que dans les cas d'homophonie, là où le réactif de l'oreille ne peut jouer. Cette contrainte atténue la portée de la stratégie.

Au terme de cette étude, nous aimerions soulever un certain nombre de réflexions sur la nature et l'origine même des maldonnes.

Les maldonnes ne font pas qu'arriver: elles ont une cause. Ce n'est que leur production qui est manifeste dans le processus d'écriture, mais elles peuvent révéler des aspects cachés des opérations cognitives chez le scripteur. Elles mettent en évidence des procédés inconscients et rendent possibles des hypothèses sur leur genèse.

En ce sens l'étude des maldonnes est une "fenêtre ouverte" sur ce qui se passe dans la tête du scripteur et nous suggère des intuitions sur son modèle de performance.

Il nous semble plus réaliste et plus positif de considérer les maldonnes comme une étape normale d'un processus d'apprentissage plutôt que d'y voir une conséquence de la négligence, de la paresse ou de l'inattention. Une telle approche fournirait au professeur un cadre explicatif de ce qui se passe et serait de nature à fournir des suggestions quant aux remèdes à apporter. Pour que des stratégies d'intervention aient quelque chance de réussite, il faut avoir pris le temps d'analyser objectivement les maldonnes, en démonter le mécanisme et comprendre les stratégies qui leur ont donné naissance.

Il serait illusoire de penser que tous les écarts orthographiques de l'enfant se ramènent à des schèmes uniques et qui se prêtent avec d'autant de facilité à la vérification expérimentale, mais il est possible que l'étude détaillée de "petits phénomènes" convergent vers des explications communes. Il existe probablement des familles de maldonnes qui reposent sur des processus similaires.

Une analyse centrée sur le scripteur permettrait de mettre à jour des processus construits par l'enfant et fort éloignés d'une analyse centrée sur le code.

Année: ....

JEU DE DETECTIVE

Es-tu un bon détective? Dans les phrases qui suivent, il manque des mots. Essaie de les trouver et écris-les. Pour t'aider nous t'avons donné comme indices les 2 premières lettres du mot. Bonne chance!

1) "Je vais vous ra__________ une belle histoire".

2) Tu di__________ merci quand on te donne quelque chose?

3) Ces enfants sont malades, mais présentement un médecin les so__________

4) Oh ! Que ma dent me fa__________ mal!

5) Mes frères do__________ un cadeau à mes parents

6) Ecoute, je pense que maman nous ap__________ pour dîner.

7) Nous fe__________ notre possible pour gagner.

8) Pierre ne me connaît pas. Tu lui di__________ mon nom, veux-tu?

9) La semaine prochaine, vous me do__________ votre cahier.

10) Je di__________ oui si tu viens avec moi.

11) Ecoutez, je vais ch__________ une belle chanson.

12) Samedi, c'est l'anniversaire de mes parents. Nous leur fe__________ une grande surprise.

13) Demain, elles ma__________ du poulet au restaurant.

14) Mon pauvre chien est malade: il fa__________ pitié.

15) Demain, elles vous ap__________ l'argent.

16) Ordinairement, mes parents me do__________ de jolis cadeaux.

17) Un médecin so__________ bien ses malades.

18) Ma soeur ap__________ son ami au téléphone.

19) André crie très fort. Je lui di__________
"Arrête de crier."

20) Demain, vous do__________ votre devoir au directeur.

LISTE DES DOCUMENTS DÉJÀ PUBLIÉS DANS LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Numéro de publication	Titre du document
16-0100	Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101	L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102	Les tendances actuelles dans l'enseignement [illegible] langues. 1975-01-22
16-0103	Rapport sur le problème de la continuité [illegible] les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104	L'évaluation institutionnelle – Evaluation [illegible] question. 1977-03-22
16-0105	L'éducation sexuelle et contexte scolaire [illegible] de la question. 1976-09-03
16-0106-01	Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02	Etude sur l'apprentissage de la lecture "A" 1978-04-14
16-0106-03	Etude sur l'apprentissage de la lecture "B" 1978-04-14
16-0106-04	Documentation sur l'apprentissage du langage 1978-04-14
16-0106-05	Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06	Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108	Exercices poétiques II – Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que parçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'education physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-06-18
16-0121	Hors-série	Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25

Achevé d'imprimer à
Québec en juillet 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Avril 1980

7879-285

16-0296